



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

Carlos Álack de Lima

**O ESTUDO DA VARIAÇÃO LEXICAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO DO PNL D 2021**

CAMPINA GRANDE-PB
2023

CARLOS ÁLACK DE LIMA

**O ESTUDO DA VARIAÇÃO LEXICAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO DO PNL D 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Orientador: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio

CAMPINA GRANDE-PB
2023

L732e

Lima, Carlos Álack de.

O estudo da variação lexical em livros didáticos de português do ensino médio do PNLD 2021 / Carlos Álack de Lima. – Campina Grande, 2023.

93 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio".

Referências.

1. Estudos Linguísticos. 2. Ensino do Léxico. 3. Variação Lexical. 4. Livro Didático de Português. 5. Análise Linguística. I. Florencio, José Herbertt Neves. II. Título.

CDU 81'1(043)

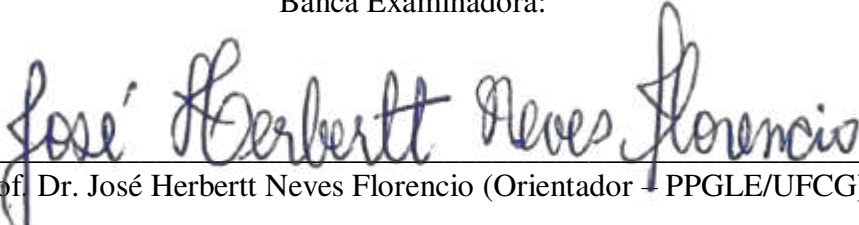
Carlos Álack de Lima

**O ESTUDO DA VARIAÇÃO LEXICAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO DO PNLD 2021**

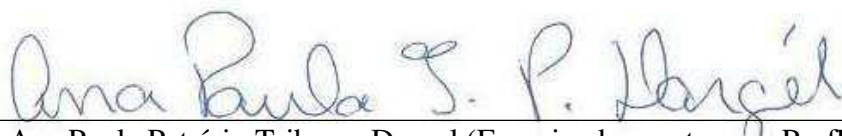
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito à obtenção do título de mestre em linguagem e ensino.

Aprovada em 25 de agosto de 2023.

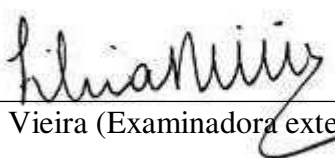
Banca Examinadora:



Prof. Dr. José Herbertt Neves Florencio (Orientador – PPGLE/UFCG)



Profa. Dra. Ana Paula Patrício Tribesse Dargel (Examinadora externa – ProfLetras/UEMS)



Profa. Dra. Silvia Rodrigues Vieira (Examinadora externa – PPGLEV/ProfLetras/UFRJ)

Dedico este trabalho à minha esposa e ao meu filho,
que têm deixado meus dias mais felizes e têm sido
minha motivação para superar os desafios e seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, sou grato a Deus por me dar coragem e perseverança para me manter firme nessa longa jornada de pesquisa, pois, sem essa força, eu não conseguiria chegar a esse momento de satisfação e alegria.

Agradeço primeiramente à minha esposa, Renata Livia de Araújo Santos, pela paciência e por ter me estimulado tanto, pela motivação e dedicação, pelo apoio de sempre, pois, sem esse apoio, eu não conseguiria realizar este trabalho.

Agradeço em especial ao meu filho, José Álack dos Santos Lima, que me deu, mesmo que indiretamente, incentivo suficiente para concluir este trabalho, à minha mãe, Izilda Cândida de Lima, pelo apoio incondicional e por ter me educado e ensinado a lutar contra os obstáculos, e à minha família (irmã, sobrinhos, sogro, sogra e cunhados), pois, sem o apoio deles, nada disso seria possível.

Agradeço ao meu querido orientador, professor Herbertt Neves, por ter me aceitado como seu orientando e também pela dedicação e a atenção dispensada. Além disso, pela bela parceria que construímos por meio de muita descontração e brincadeiras nos momentos oportunos. Obrigado por minimizar e tornar leves momentos tensos e de grande ansiedade. Obrigado por tudo.

Agradeço a todos que, de alguma maneira, se dispuseram a me ajudar na realização desta pesquisa. Principalmente, aos meus colegas de Pós-Graduação, pelo compartilhamento de conhecimento e pela parceria durante este longo caminho.

Agradeço à banca avaliadora desta dissertação, por se disporem a avaliar este trabalho, aos professores do curso de mestrado pela atenção aos discentes e a ajuda nos momentos cruciais, ao PPGLE da UFCG, que foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, à CAPES, pela assistência financeira (fevereiro de 2022 a abril de 2023) para que eu pudesse me manter durante o desenvolvimento deste trabalho, pois, sem essa ajuda, os percalços teriam sido maiores.

Destaco meu agradecimento também à minha grande amiga Professora Doutora Lílian Noemia Torres de Melo Guimarães, pela indicação e estímulo para que eu investisse nessa empreitada. E também à Gabriela Karine de Menezes Nascimento, pela parceria desenvolvida durante minha experiência docente no IF Sertão PE, *campus* Floresta. Agradeço a ambas pela direta e grande contribuição para o início e término deste trabalho. Muito obrigado!

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.
(Isaac Newton)

RESUMO

No âmbito escolar, um dos instrumentos pedagógicos para o estudo da Língua Portuguesa é o livro didático, que, como indica Antunes (2012), poderia trazer uma abordagem mais adequada sobre o estudo do léxico. Bagno (2007) destaca que houve alguns avanços em livros didáticos quando se trata do estudo da variação linguística e, no nosso caso, especificamente da variação lexical. Segundo o autor, ainda há um grande caminho a ser percorrido para que tenhamos uma abordagem adequada sobre esses fenômenos linguísticos, que associamos, nesta dissertação, também ao âmbito lexical. O presente estudo originou-se a partir da necessidade de verificar a abordagem sobre o estudo do léxico em livros didáticos de Língua Portuguesa que são utilizados na educação pública, no ensino básico, e que foram aprovados pelo PNLD 2021. Por isso, buscamos compreender o tratamento da variação lexical no livro didático de língua portuguesa do ensino médio. Buscamos, também, analisar os objetos de conhecimento relativos às atividades propostas pelos livros didáticos que abordam a variação lexical, identificar as concepções de léxico presentes nos livros didáticos de português do ensino médio, bem como detectar as perspectivas de análise linguística no livro didático a partir de exercícios que exploram a variação lexical. Tudo isso a partir de atividades que abordam o tema da variação lexical. Dessa forma, esperamos que nosso trabalho contribua de forma significativa para o aprimoramento das abordagens feitas em livros didáticos acerca do estudo da variação lexical, de forma que o léxico seja entendido como algo dinâmico e que necessita ser visto em um contexto e nas suas formas variadas. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, segundo Mascarenhas (2014), Prodanov e Freitas (2013) e Chizzotti (2006), de natureza documental, de acordo com Gil (2008), Mascarenhas (2014) e Prodanov e Freitas (2013), e também de caráter descritivo, corroborando Mascarenhas (2018). Na nossa fundamentação teórica acerca da variação linguística, ancoramo-nos em Labov (2008)[1972], Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Faraco (2015), Bagno (2007); no que concerne ao léxico, nos embasamos em Biderman (1987; 1998), Neves (2020), Antunes (2009; 2012), Polguère (2018); sobre análise linguística, fundamentamo-nos em Bezerra e Reinaldo (2020), entre outros estudiosos. A pesquisa consistiu em analisar as atividades que abordam a variação lexical em livros didáticos. Utilizamos como instrumentos para geração de dados e constituição do nosso *corpus* os livros didáticos “Interação português”, de Sette *et al.* (2020), e “Linguagens em interação: língua portuguesa”, de Chinaglia (2020). A escolha dos livros didáticos se justifica pelo fato de serem livros novos, aprovados e utilizados pelo PNLD 2021. Após a realização da análise, concluímos que os referidos livros didáticos desenvolvem o trabalho com a variação lexical levando em consideração o conhecimento do aluno, ressaltando também temas relacionados aos elos entre língua, sociedade e cultura, bem como os contextos de uso em que é possível relacionar palavra e realidade.

Palavras-chave: Ensino do léxico. Variação lexical. Livro didático de português. Análise linguística.

ABSTRACT

In the school context, one of the pedagogical instruments for the study of the Portuguese language is the textbook, which, as Antunes (2012) indicates, could bring a more appropriate approach to the study of the lexicon. Bagno (2007) highlights that there have been some advances in textbooks when it comes to the study of linguistic variation and, in our case, specifically lexical variation. According to the author, there is still a long way to go before we have an adequate approach to these linguistic phenomena, which we associate, in this dissertation, also with the lexical scope. This study emerges from the need to verify the lexicon study approach in Portuguese language textbooks that are used in public school, in secondary education, and that have been approved by the PNL D 2021. Therefore, we seek to understand the treatment of lexical variation in the high school Portuguese language textbook. We also seek to analyze the knowledge objects related to the activities proposed by textbooks that address lexical variation, identify the lexical concepts present in high school Portuguese textbooks, as well as detect the perspectives of linguistic analysis in the textbook based on exercises that explore lexical variation. All of this based on activities that address the topic of lexical variation. In this way, we hope that our work contributes significantly to the approaches improvement made in textbooks regarding the study of lexical variation, so that the lexicon is understood as something dynamic and that needs to be seen in a context and in its varied forms. Therefore, this qualitative research was developed, according to Mascarenhas (2014), Prodanov and Freitas (2013) and Chizzotti (2006), of a documentary nature, according to Gil (2008), Mascarenhas (2014) and Prodanov and Freitas (2013), and also of a descriptive nature, corroborating Mascarenhas (2018). In our theoretical foundation regarding linguistic variation, we are anchored in Labov (2008)[1972], Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Faraco (2015), Bagno (2007); regarding the lexicon, we are based on Biderman (1987; 1998), Neves (2020), Antunes (2009; 2012), Polguère (2018); on linguistic analysis, we are based on Bezerra and Reinaldo (2020), among other scholars. The research consisted of analyzing activities that address lexical variation in textbooks. We used the textbooks, “Interação Português” - *Portuguese Interaction*, by Sette et al., (2020) and “Linguagens em interação: língua portuguesa” - *Languages in interaction: Portuguese language*, by Chinaglia (2020). The choice of textbooks is justified by the fact that they are new books, approved and used by PNL D 2021. After carrying out the analysis, we concluded that these textbooks develop work with lexical variation taking into account the student's knowledge, also highlighting themes related to the links between language, society and culture, as well as the contexts of use in which it is possible to relate word and reality.

Keywords: Lexicon teaching. Lexical Variation. Portuguese textbook. Linguistic analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Exemplo de atividade sobre léxico, estilo e cultura.....	60
Figura 02 – Exemplo de atividade sobre jogo de palavras e uso de gírias.....	62
Figura 03 – Exemplo de atividade sobre jogo de palavras.....	64
Figura 04 – Exemplo de atividade sobre variação lexical regional.....	65
Figura 05 – Exemplo de atividade sobre variação linguística e seus níveis de variação...	67
Figura 06 – Exemplo de atividade sobre relações linguísticas entre língua, sociedade cultura.....	68
Figura 07 – Exemplo de atividade sobre variação lexical entre línguas diferentes.....	69
Figura 08 – Exemplo de atividade sobre neologismo.....	70
Figura 09 – Exemplo de atividade sobre intencionalidade e sentido.....	71
Figura 10 – Exemplo de atividade sobre textualidade.....	72
Figura 11 – Exemplo de atividade sobre ações cognitivas para usos lexicais.....	74
Figura 12 – Exemplo de atividade sobre escolhas lexicais utilizando a textualidade.....	75
Figura 13 – Exemplo de atividade sobre criação de palavra.....	76
Figura 14 – Exemplo de atividade sobre reflexão linguística.....	77
Figura 15 – Exemplo de atividade sobre marcas de variação linguística.....	79
Figura 16 – Exemplo de atividade sobre reflexão linguística em gêneros textuais.....	80
Figura 17 – Exemplo de atividade sobre contextos de usos lexicais.....	81
Figura 18 – Exemplo de atividade sobre a relação entre gramática e léxico.....	82
Figura 19 – Exemplo de atividade sobre estudos gramaticais e variação linguística.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos tipos de variação linguística	47
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

USID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CD	Conselho Deliberativo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EB	Ensino Básico
EM	Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro
LP	Língua Portuguesa
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2	CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
2.1	Orientações dos documentos oficiais	18
2.2	Livro didático de língua portuguesa e o PNLD	20
3	VARIAÇÃO LEXICAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	27
3.1	Análise linguística no ensino de português	27
3.2	Pedagogia da variação linguística	30
3.2.1	Língua, heterogeneidade e variação linguística	32
3.2.2	Pressupostos da pedagogia da variação linguística	34
3.3	Fundamentos para ensino do léxico	35
3.3.1	Lexicologia e ensino de língua portuguesa	36
3.3.2	Pressupostos para o ensino da variação lexical	42
3.3.3	Observações sobre a lexicografia pedagógica e a variação	48
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	52
4.1	Caracterização da pesquisa	52
4.2	Procedimentos técnicos	53
4.3	Descrição do <i>corpus</i>	55
5	ATIVIDADES SOBRE VARIAÇÃO LEXICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO	59
5.1	Visão geral da abordagem	59
5.2	Variação lexical nas atividades de análise linguística	60
5.2.1	Reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical	60
5.2.2	Constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação	71
5.2.3	Reflexões sobre os vieses da AL adotados no tratamento da variação lexical	77
5.3	Síntese analítica	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
	REFERÊNCIAS	89

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação no Brasil passou por diversos momentos desafiadores em sua história. Atualmente, não é diferente, e o componente de ensino de Língua Portuguesa (LP) ainda tem desafios para enfrentar. Aspectos diferentes relacionados ao ensino de LP (literatura, gramática, variação, etc) demandam uma atenção e organização maior. Questões relacionadas ao ensino de gramática e de variação, além de outros aspectos específicos, geram grandes desafios. Em 2011, por exemplo, houve uma grande recusa no que se refere ao ensino de variação “provocada pelo livro didático *Por uma vida melhor*, destinado à Educação de Jovens e Adultos” (Faraco; Zilles, 2015, p. 7), ao apresentar e comentar sobre características de variantes que são estigmatizadas socialmente. Essa recusa por parte de algumas pessoas demonstra uma parcela do desafio do ensino de variação linguística que está presente em uma língua de um país com um território tão vasto e tantas variedades culturais, regionais e linguísticas.

Em um país com uma extensão territorial tão grande como o Brasil, é inegável pensarmos que há enormes distanciamentos geográficos, o que resulta em uma grande diversidade como, por exemplo, novas culturas, novos termos de expressão, diferentes estilos de vida, pois cada região estabelece os seus fatores. Tudo isso contribui também diretamente para uma maior diversidade linguística, uma vez que ela está correlacionada a aspectos extralinguísticos e vice-versa. É preciso deixar claro que, quando nos referimos à heterogeneidade linguística, não estamos levando em consideração a dicotomia “correto” e “incorreto”, definida pelas regras normativas elaboradas por autores que têm como foco trabalhar o “bom uso” da língua (Villalva; Silvestre, 2014). Em outras palavras, quando se utiliza a variedade linguística apoiando-se nas regras normativas gramaticais, há um entendimento de um uso “correto” da língua. No entanto, quando essa mesma variedade não está dentro desse padrão, é taxada de “incorreta”; a exemplo disso, podemos citar a falta de marcas de concordância verbal.

Percebemos que o “bom uso” da língua é apresentado nas gramáticas utilizadas nas escolas principalmente quando se faz referência à modalidade de escrita literária, que é considerada exemplar de expressão culta da língua. Isso gera uma visão inadequada de que esse “bom uso” é realizado somente por uma parte dos falantes da LP, uma vez que se deixam de lado questões de variação presentes nos usos linguísticos regionais, como citado no parágrafo anterior. Quando deparamos com algumas palavras que não são típicas do nosso vocabulário, mas que são usadas frequentemente em outras regiões, o que geralmente

acontece por parte das pessoas que pregam o “bom uso” da língua, levando em conta a forma padrão presente nas gramáticas, é definir esse uso linguístico como uma forma “incorreta” da língua. Essa questão deixa de levar em conta a origem e as influências que aquele item lexical carrega, bem como a cultura agregada ao termo. Para Antunes (2009), o uso social da língua tem sido pouco analisado no ensino de português. O estudo do léxico relacionado ao trabalho com a Análise Linguística (AL), por exemplo, é um caminho plausível para que se possam compreender os aspectos e as variedades que as palavras carregam conforme são utilizadas em diferentes momentos e lugares. Essa variedade de itens lexicais pode ser chamada também de variação lexical, quando uma mesma realidade é designada por itens lexicais diferentes (Coelho, 2015). Um exemplo disso é o fato de um mesmo objeto ou fruta ou animal poderem ser chamados por vários nomes, a depender da região, como é o caso de “arteiro”, uma pessoa que faz muita travessura/traquinagem, que também pode ser chamada de “custoso”, “profundidade” e “fundura”, entre outras possibilidades.

Nesse ponto, trabalhar a AL relacionada ao estudo do léxico, estamos nos referindo à prática de análise linguística indicada por Geraldini (2011). No entanto, mesmo que não utilizemos a AL indicada pelo autor, para desenvolvermos as nossas análises, isso não significa que não utilizaremos as suas ideias para fundamentarmos nosso trabalho.

Neves (2020) explica que, em uma interação social, para que os itens lexicais tenham um sentido específico, é necessário atentar para a nossa percepção de mundo, uma vez que todas as características socioculturais ficam arquivadas no léxico. É a partir disso que a relação léxico-cultura-variação é definida. Todos esses fatores determinarão, conforme o autor, o comportamento linguístico dos indivíduos em uma interação.

Antunes (2012), em seu livro “Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula”, chama a atenção para a marginalização do tratamento dado ao estudo do léxico nos próprios estudos linguísticos, que não se preocupam em se dedicar sobre o conteúdo, ficando sempre à parte. Consequentemente, sem o estudo linguístico sobre a variação lexical, o ensino escolar sobre o léxico continuará sendo ofertado da mesma forma, sendo abordado como algo estático, sem levar em conta suas manifestações linguísticas, suas variações.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), algumas palavras podem pertencer a um léxico regional e outras também são entendidas como arcaicas. O comentário da autora sobre a variedade lexical também aponta para a necessidade de se estudar o léxico voltado especificamente para esse tipo de variação, uma vez que esses dois grupos (regional e arcaico) que a autora cita, embora saibamos que outros fatores de variação envolvendo o léxico (como, por exemplo, o fator estilístico) refletem exatamente o que comentaremos no decorrer desta

dissertação: que o léxico não é estático, mas heterogêneo e dinâmico. Além disso, também há a necessidade de desenvolver um ensino de LP visando a uma reflexão linguística ancorada, por exemplo, aos pressupostos da AL, mas com aplicação em materiais didáticos.

No âmbito escolar, uma ferramenta de grande relevância para o estudo do léxico em sala de aula é o Livro Didático (LD). Esses livros, como principal instrumento de apoio ao professor, poderiam trazer uma abordagem mais adequada sobre o estudo do léxico. Bagno (2007) destaca que houve alguns avanços em LD quando se trata de estudo da variação linguística e, nesse caso, da variação lexical. Apesar disso, segundo o autor, ainda há um grande caminho a ser percorrido para que tenhamos uma abordagem adequada sobre esse aspecto linguístico. Ele ainda explica que é necessário trazer para a sala de aula o conhecimento de mundo que o aluno tem, gerando um diálogo entre a percepção de mundo por parte do aluno e o conteúdo que está sendo abordado a partir do LD.

Verificamos, a partir de Antunes (2012), que o estudo do léxico em algumas escolas é ofertado de maneira muito simplista e descontextualizada, seguindo um formato de ensino tradicional e mecânico ainda muito desenvolvido. O funcionamento do léxico é minimamente priorizado e acreditamos na relevância da compreensão desse funcionamento para uma aprendizagem mais qualificada do ensino do português como língua materna, o que poderia ser desenvolvido utilizando a AL a partir das atividades presentes no LD (Bezerra; Reinaldo, 2020). Por atividades, nesse caso, entendemos algumas seções mais longas do LD, que envolvem desde a preparação prévia, incluindo leitura e interpretação do texto, até os exercícios propriamente ditos.

Esse ensino tradicional gramaticalista está presente em grande parte dos LDs que são usados nas escolas, como mostram Bezerra e Reinaldo (2020) e Araújo, Saraiva e Souza Filho (2021), em suas respectivas análises. No entanto, vale salientar que, nos LDs que eles analisaram, há uma tríade no desenvolvimento do ensino de LP que ora se volta à gramática tradicional, ora se concilia com a AL influenciada por teorias linguísticas, ora adota uma reflexão sobre a língua a partir de usos reais, auxiliando a ampliação da competência de leitura do aluno. O que aproxima essa tríade do que falamos anteriormente é a retomada que existe da gramática tradicional em cada um desses três momentos, caracterizando a presença do ensino tradicional gramaticalista ao menos em uma parte dos LD.

Sendo assim, em relação à necessidade de estudar a variação lexical no Ensino Básico (EB), mais especificamente no Ensino Médio (EM), e de pensar em possíveis mudanças em relação à abordagem do estudo do léxico e da variação lexical nesse nível escolar, que ainda é voltado – em grande parte – para um ensino tradicionalista de língua, com foco

abundantemente na gramática, esta pesquisa parte da seguinte questão motivadora: *Como ocorre a abordagem da variação lexical no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio?*

Essa inquietação surge devido à hipótese da pouca adesão acerca do ensino de variação lexical e à sua mínima prática desenvolvida, mesmo tendo o apoio dos LD, que deveriam, de fato, aderir à variação da língua e não somente, em sua maior parte, às regras normativas.

Ao buscarmos compreender melhor o tratamento da variação lexical no LD de LP do EM, a presente dissertação, além de outros temas, apresenta uma discussão acerca das concepções do léxico e da variação lexical, a partir dos estudos sobre o léxico e sobre a Sociolinguística e a Pedagogia da Variação Linguística. Para isso, este trabalho tem como objetivo geral *compreender a abordagem da variação lexical no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio*. Como objetivos específicos, (i) analisar os objetos de conhecimento relativos às atividades propostas pelos livros didáticos que abordam a variação lexical, (ii) identificar as concepções de léxico presentes nos livros didáticos de português do ensino médio e (iii) detectar as perspectivas de análise linguística no livro didático a partir de exercícios que exploram a variação lexical.

Ademais, ressaltamos que esta pesquisa se faz pertinente pelo fato de haver poucos trabalhos, ou de pelo menos termos encontrado uma quantidade pequena em nosso levantamento bibliográfico, que abordem o léxico a partir da Pedagogia da variação linguística e da Sociolinguística em materiais didáticos, comprovando o que afirmamos anteriormente a respeito do reduzido número de estudos linguísticos sobre o léxico e a variação lexical e sobre sua abordagem no ensino de língua portuguesa a partir de livros didáticos.

Outro ponto relevante está no fato de que nossa pesquisa estreita laços entre os estudos da variação lexical e do livro didático. Dessa forma, esperamos que nosso trabalho contribua de forma significativa para o aprimoramento das abordagens feitas em livros didáticos acerca do estudo da variação lexical, de forma que o léxico seja entendido como algo dinâmico e que necessita ser visto em um contexto e nas suas formas variadas. Ademais, nosso trabalho de pesquisa permitirá a compreensão desse estudo a partir de concepções de ensino que abordem o léxico como um objeto dinâmico, heterogêneo e contextualizado. Além de tudo, esperamos também que o nosso trabalho contribua para uma aproximação entre a sociedade, mais especificamente os professores de língua portuguesa da educação básica, e os estudos linguísticos, sobretudo no que diz respeito à variação linguística.

Para tanto, nossa dissertação se divide em seis seções. Nesta primeira seção introdutória, tratamos de alguns apontamentos acerca da oferta do ensino de léxico nas escolas e da importância desse ensino no desenvolvimento linguístico do aluno. Na segunda seção, apresentamos uma contextualização sobre o ensino de língua portuguesa dando ênfase a alguns documentos orientadores e fazemos uma linha do tempo do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Na terceira seção, discorremos sobre o embasamento teórico que serve de norte para a nossa análise. Num primeiro momento, expomos as perspectivas de análise linguística. Em seguida, apresentamos alguns pressupostos da pedagogia da variação linguística, relacionando-a com o trabalho com o léxico. Logo após, trazemos algumas considerações no âmbito da lexicologia e da sua inserção no ensino de língua portuguesa. Nessa subseção, também apresentamos apontamentos teóricos fundamentais para a nossa pesquisa (em especial para a nossa análise) como, por exemplo, fatores de variação linguística, fenômenos de variação lexical. Ao final, terminamos essa seção com um tópico sobre o uso do dicionário em sala de aula para o ensino da variação lexical.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia do nosso trabalho. Dividimos essa seção em três subseções a fim de descrever todos os passos que foram percorridos para o desenvolvimento desta dissertação. Também descrevemos os dois LD que utilizamos como instrumentos geradores de dados.

Na quinta seção, expomos a nossa análise. Inicialmente, retomamos a visão geral da nossa pesquisa para podermos prosseguir com o nosso estudo das atividades selecionadas aos LDs. Depois, explanamos as análises divididas em três categorias: reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical (categoria 1), constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação (categoria 2) e reflexões dos vieses adotados no tratamento da variação lexical (categoria 3). Na categoria 1, propomo-nos a entender a variação lexical influenciada por algum dos fatores apresentados. Na categoria seguinte, estudamos a forma como o estudo do léxico é desenvolvido para relacioná-la a alguma das concepções explanadas na nossa fundamentação. Na terceira categoria, apuramos qual o viés adotado nas atividades para que pudéssemos ligá-las às perspectivas de AL. Por fim, concluímos essa seção com uma síntese analítica. Salientamos ainda que, durante o desenvolvimento da análise, na medida do possível, sugerimos alguns encaminhamentos de proposições de estudo.

A dissertação é finalizada com a seção das considerações finais e as referências.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Apresentamos nesta seção alguns apontamentos fundamentais para o nosso trabalho. Primeiramente, explanamos sobre algumas orientações estabelecidas por documentos oficiais norteadores da educação como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) (Brasil, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Também expomos um breve histórico acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma vez que se faz necessário entendermos todo o seu desenvolvimento até os dias de hoje.

2.1 Orientações dos documentos oficiais

A BNCC é um documento orientador para o ensino da educação básica. Nele, existem diversas orientações curriculares que as escolas devem aderir para o desenvolvimento de competências e habilidades, porém esse documento é fruto de outros documentos orientadores que foram elaborados antes, a exemplo dos PCN. Esses parâmetros surgiram como um documento norteador na elaboração de um ensino plural e diversificado, objetivando delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e buscando inserir o aluno num mundo globalizado. Nesse sentido, os PCN propõem um ensino que respeite e priorize a diversidade, tratando e incluindo diferentes temas, como é o caso da variação linguística.

Assim como a BNCC, os PCN estipulam algumas diretrizes a serem seguidas e desenvolvidas. Dessa forma, a BNCC é um documento resultante não só dos PCN, mas também de outros documentos que foram elaborados anteriormente.

A BNCC determina algumas diretrizes que precisam ser abordadas nas aulas do ensino básico. Nessas diretrizes, estão competências e habilidades que terão que ser desenvolvidas nesse estágio. Os temas que compõem toda a BNCC estão diretamente relacionados ao desenvolvimento do aluno enquanto futuro cidadão que vai se inserir em diversos âmbitos sociais. Para isso, o aluno precisa ampliar o seu conhecimento linguístico sem deixar de lado o conhecimento já adquirido durante toda a sua curta jornada de vida. Essa mescla entre a retomada e a ampliação de conhecimentos é, inclusive, um dos pressupostos da pedagogia da variação linguística que debateremos na seção seguinte. Linguisticamente, o ser humano se reinventa a partir das interações sociais.

Uma abordagem que propicia o desenvolvimento linguístico do aluno é a abordagem produtiva apresentada por Santos, Riche e Teixeira (2012). Essa abordagem consiste em

utilizar atividades de AL no ensino de língua materna. Segundo as autoras, “essa abordagem acarreta um ensino mais eficiente, pois, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos preexistentes, desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos, incluindo o domínio [...] da modalidade escrita” (Santos; Riche; Teixeira, 2012, p. 69), além de proporcionar um conhecimento sobre a diversidade da língua e os elementos que a constituem.

Por sua vez, a BNCC estipula que o desenvolvimento e a ampliação das habilidades linguísticas do aluno sejam iniciados ainda no ensino fundamental. Ao apresentar os eixos de integração, entre os quais está o eixo de análise linguística, a BNCC sugere que o aluno precisa ter noção dos conhecimentos que operam na AL, como conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos. Esse conjunto de conhecimentos, segundo a BNCC, precisa ser desenvolvido durante o Ensino Fundamental e ampliado no Ensino Médio. Isso quer dizer que o aluno precisa ser exposto a outros tipos de conhecimento antes nunca vistos por ele. Esses conhecimentos apresentados na BNCC serão aprendidos a partir das habilidades que precisam ser desenvolvidas. Desse jeito, o aluno conseguirá compreender a diversidade linguística.

Ainda nas habilidades relacionadas ao eixo de AL, a BNCC determina a aprendizagem de variação linguística. Nesse caso, a aprendizagem passa a ter o foco sobre as diferenças desde as unidades menores como, por exemplo, os fonemas, até as estruturas sintáticas. Dessa forma, é propiciado ao aluno a percepção e compreensão também das possibilidades de escrita a partir de escolhas lexicais. Assim, no eixo de AL há, de certa forma, a necessidade de fazer uma abordagem também na perspectiva do trabalho com o léxico.

As habilidades presentes na etapa do Ensino Fundamental, mais especificamente as habilidades que são direcionadas ao 6º e 7º anos, a título de exemplificação, são:

(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.

(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas. (BRASIL, 2018, p. 171)

Portanto, elas sugerem o trabalho com o léxico a partir do estudo da sua estrutura, como o trabalho com formação de palavras e de distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos. Já a habilidade direcionada ao 8º e 9º anos – “(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras

básicas de uso do hífen em palavras compostas” (Brasil, 2018, p. 187) – recomenda a ampliação desse mesmo estudo, a partir do léxico, mas utilizando palavras compostas.

No EM, as habilidades abrangem todos os anos desse nível de ensino, não havendo habilidades específicas para cada ano. O foco das habilidades específicas do EM, segundo a BNCC, recai sobre aspectos da variação linguística em seus diferentes níveis: fonético-fonológico, lexical, sintático, semântica e estilo-pragmático; como explanado na habilidade apresentada a seguir:

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos (Brasil, 2018, p. 508).

Percebemos novamente o trabalho com o léxico a partir de diversas faces e, de certo modo, também com a estrutura da palavra, uma vez que aborda alguns aspectos a nível fonético-fonológico. Além disso, também há o trabalho sobre o tema de preconceito linguístico, o que favorece o aluno na compreensão sobre os contextos sociais em que a língua é usada, resultando em diversos usos lexicais, diferentes formas morfológicas das palavras e várias construções sintáticas, caracterizando a dinamicidade da língua.

O fato é que as diretrizes estabelecidas pela BNCC, entre outros documentos que também norteiam o ensino de língua materna, trazem em suas páginas apontamentos para se trabalhar o léxico em sala de aula. No entanto, esses documentos estão longe de terem o espaço devidamente considerável nas aulas de português e nos LD, que são vistos como principal instrumento de apoio ao professor em sala de aula e divulgador de abordagens de temas referentes ao ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, há um distanciamento entre o que é estabelecido pela BNCC e o que é proposto pelos LD. Não basta somente que o professor amplie seus conhecimentos linguísticos se o seu principal instrumento de trabalho não acompanhar essa evolução.

2.2 Livro didático de língua portuguesa e o PNL

Para este trabalho, entendemos que se faz necessário compreendermos como surgiu e como se desenvolveu o programa atualmente responsável pela distribuição e avaliação dos

LD utilizados no ensino básico, uma vez que o LD é compreendido como o principal instrumento de apoio ao professor em sala de aula e o seu papel é considerado fundamental no desenvolvimento dos temas abordados durante o ensino. Entendemos como necessária a elaboração desta seção, apresentando de forma breve e linear a evolução do programa responsável pelos LD. Limitamo-nos, no entanto, a trazer apenas algumas etapas que julgamos serem mais importantes no desenvolvimento do programa.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), nomenclatura estabelecida em julho de 2017, por meio do decreto nº 9.099, tem como finalidade “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais” (Brasil, 2018, s.p.), entre outras instituições que têm convênio com o Poder Público.

Para entendermos melhor esse programa que tem papel fundamental sobre os materiais didáticos que são usados nas escolas, faz-se necessário mergulharmos na história desde o seu surgimento, quando ainda não era chamado de PNLD.

Voltando ainda mais no tempo, o LD ganhou, de fato, uma posição de instrumento de apoio escolar ainda na era imperial, quando foi inserido em sala de aula. De acordo com Silva (2012), apesar dessa importante inovação, os LD utilizados naquela época ficavam restritos a uma pequena camada da sociedade, a elite brasileira daquele tempo. Um dos fatores para que isso ocorresse era a insuficiência de se produzir uma obra didática nacional. Desse modo, os LD eram importados da Europa, continente visto como referência de cultura para o resto do mundo, e selecionados de países como a França e a Alemanha.

Somente em 1827, José da Silva Lisboa elaborou uma das primeiras obras didáticas brasileiras. O autor, conhecido também por Visconde de Cairu, elaborou a obra intitulada “Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes”, que tinha também como finalidade mostrar ao professor a disseminação da alfabetização como peça central para a civilização de uma sociedade. A partir disso, com um novo cenário político, em 1930, a produção de LD nacionais ganha importante incentivo com Getúlio Vargas no poder. A preocupação “em fortalecer a ideia de nação forte e unida” (Silva, 2012, p. 808) juntamente com a crise econômica de 1929 fizeram com que surgisse a necessidade de desenvolver em grande escala as obras didáticas brasileiras. Com isso, para que se conseguisse manter a produção, a distribuição e o conteúdo do LD, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), com a função de legislar sobre os assuntos referentes ao LD; *grosso modo*, a função principal do órgão, inicialmente, era a de ampliar e zelar pela produção dos LD nacionais.

Foi com o decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937, que o INL passou a regular todo o sistema de materiais didáticos do país, e é a partir desse ponto que, no decorrer dos anos, ocorreram etapas fundamentais até chegar aos dias atuais.

A seguir, apresentamos algumas dessas etapas que julgamos serem de maior importância na evolução do PNLD, para que possamos compreender os avanços do programa.

Inicialmente, foi criada, em 1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que visava ao controle de produção e circulação do LD no Brasil. Nos anos seguintes, até o final da década de 60, é implementada a política de distribuição de LD gratuitos por três anos consecutivos. Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) garantiu que houvesse recursos suficientes para a distribuição dos livros. Durante esse acordo, também foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com a finalidade de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do LD.

Em 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) passou a ser responsável pela execução do programa do livro didático desenvolvido ainda em 1971 (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – PLIDEF). Além disso, com a extinção do INL, que tinha como funções principais legislar e garantir a produção dos LD nacionais, os recursos do programa passaram a ser derivados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A mudança da fonte de recursos é resultado do fim do convênio entre MEC/USAID, resultando no decreto nº 77.107, de 04 de fevereiro de 1976, que define que o governo passe a assistir a compra e distribuição de livros e materiais didáticos.

Com o advento de novas fontes de recursos estabelecidas nos anos anteriores, em 1983, o PLIDEF conseguiu ampliar o programa e abranger ainda mais séries do ensino fundamental. Nesse ano, também é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para substituir a FENAME; essa substituição resulta na participação dos professores na escolha dos LD, proposta realizada pela FAE.

A criação do PNLD no ano de 1985 marcou uma das etapas mais importantes dessa longa jornada. Com o decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, o PNLD substituiu o PLIDEF, trazendo várias mudanças e definindo novos contornos no que se refere ao LD.

Uma dessas novidades que mudou o panorama de produção do LD foi a elaboração e a definição, entre os anos 1993 e 1994, dos critérios de avaliação dos LD apresentados pela parceria MEC/FAE/UNESCO na publicação da “Definição de critérios para avaliação dos

livros didáticos”. Dessa forma, essa etapa configura-se por ser o rompimento, mesmo que em baixíssimo grau, da relação dos LD com os interesses do governo.

Em 1995, a universalização de distribuição do LD no ensino fundamental voltou a crescer, contrariando a baixa abrangência do programa ocorrida no ano de 1992 devido às limitações orçamentárias da época. Nesse período, a distribuição de LD limitou-se até a 4ª série do ensino fundamental, retornando, de forma gradativa, às outras séries a partir de 1995.

Outra etapa que se configura como fundamental para a evolução do PNLD foi a publicação do “Guia de Livros Didáticos” no ano de 1996. Apesar de o guia abranger os LD distribuídos da 1ª a 4ª do ensino fundamental, a sua publicação possibilitou o início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, tornando-se ponto de partida para que o guia fosse estendido futuramente ao ensino médio. A avaliação dos LD ficou a cargo do MEC, levando em consideração os critérios estabelecidos pelo guia. Os LD que não tivessem engajamento eram excluídos.

No ano de 1997, a distribuição dos LD voltou a abranger todo o ensino fundamental tendo uma ampliação de cobertura da 1ª à 8ª série. A aquisição dos LD pelo MEC estabeleceu-se de maneira continuada e os LD adquiridos correspondem a, praticamente, todos os componentes curriculares. Nesse mesmo ano, devido à extinção da FAE, a responsabilidade pela execução do PNLD é atribuída ao FNDE.

Dois acontecimentos que também merecem destaque quanto ao histórico do PNLD foram os seguintes: a inclusão social desenvolvida no ano de 2001 por meio do atendimento aos alunos com deficiência visual que compõem o ensino regular das escolas públicas; e a publicação da resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Dessa forma, o primeiro acontecimento possibilitou aos alunos o uso do LD em braile, além de LD em Libras e com caracteres ampliados. Já a aplicação da resolução possibilitou a distribuição e avaliação dos LD do ensino médio realizadas pelo PNLD. A execução da resolução pôde ser observada já em 2005 com a distribuição, mesmo que parcial, de LD de matemática e de português aos alunos do 1º ano do ensino médio das regiões Norte e Nordeste do país, sendo ampliada, gradativamente, nos anos seguintes até a distribuição de forma integral a partir de 2009.

Em 2007, o PNLD foi regulamentado para abranger também a alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, a resolução CD FNDE nº.18, de 24 de abril de 2007, cria o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) com vistas ao atendimento das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), inserindo pessoas a partir de 15 anos no processo de escolarização e alfabetização.

Em 2009,

São publicadas duas importantes resoluções. A primeira, a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009, regulamentando o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrange o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização. A segunda, resolução CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, estabelece novas regras para participação no PNLD: a partir de 2010, as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. (FNDE, 2017, decreto nº93).

Além disso, são incluídas no âmbito de atendimento do PNLD as línguas estrangeiras inglês e espanhol no ensino fundamental, para alunos da 6ª à 9ª série, e no ensino médio. Também foi nesse ano que o ensino médio passou a ter cobertura integral pelo PNLD com LD de todos os componentes curriculares.

Com o decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, os programas PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) têm a sua execução em conjunto, contribuindo para que, futuramente, fosse criada uma nova nomenclatura. Foi em 2017 que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) teve uma mudança em sua nomenclatura passando a se chamar de Programa Nacional do Livro e do Material Didático, mantendo, porém, a sigla PNLD. A unificação das ações entre o PNLD e o PNBE favoreceu a abrangência do PNLD a partir da possibilidade de ampliação e inclusão de outros materiais de apoio à atividade educativa. De 2017 até os dias atuais, o PNLD vem sendo aprimorado e melhorado para que cada vez mais os alunos utilizem LD que contemplem as necessidades temáticas para o seu desenvolvimento.

Como visto até aqui, o PNLD não tinha como função avaliar os LD, restringindo-se apenas a organizar e distribuir os LD nas escolas. À medida que as necessidades foram surgindo, o programa se adaptou aos contornos necessários para a sua execução; as mudanças de nomenclatura desde a sua criação justificam o que explanamos. Além disso, o programa ganhou tal força a ponto de ampliar as suas funções, passando também a regular e avaliar os livros e materiais didáticos.

À medida que o PNLD se expande, novos temas são inseridos nos LD de acordo com cada necessidade da sua época. Como não poderia ser diferente, a variação linguística, que paralelamente foi ganhando espaço no ensino de língua portuguesa conforme o PNLD, também teve grande ascensão. Com isso, a variação linguística foi inserida nos temas dos LD, inclusive possibilitando alguns estudos como, por exemplo, o trabalho com o léxico.

A partir da noção de que o LD é avaliado sob critérios definidos por órgãos avaliadores, no caso do PNLD, e precisa contemplar os temas presentes em órgãos norteadores, nos casos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o LD precisa trazer em suas páginas um conteúdo heterogêneo, como aponta Rangel (2020), não somente para contemplar tais critérios, mas para que possam ser trabalhados, de maneira plena, os diversos conteúdos.

Nesse sentido, propomos que o livro didático, devido ao seu longo tempo de uso nas escolas e à visão do material como principal instrumento de apoio ao professor durante o ensino, além de ser a ponte entre a teoria e a prática, deveria ter uma melhor abordagem sobre o estudo do léxico e da variação, já que está presente na escrita e, principalmente, na fala.

Bagno (2007, p. 18), tendo participado do PNLD, afirma que “houve muitos avanços positivos no que se refere ao material didático, mas que esses avanços se limitam a alguns conceitos como: gênero textual, coesão e coerência, condições de produção da escrita”, entre outros. Segundo o autor, no que concerne ao estudo de variação linguística, o tratamento feito pela maioria dos LD ainda não é o adequado e necessário. Além disso, outro fator que desagrada é que, na maioria das vezes, em nenhum momento é feito um diálogo/discussão entre a vivência do aluno com o que está sendo estudado, o que é de grande importância, pois geraria um confronto entre a língua em uso real e o material didático. Não há de fato uma interação entre o LD e o aluno quando se trata de léxico e de variação lexical. Deveria haver um olhar mais cuidadoso sobre o que realmente precisa ser inserido nos LD, visto que o uso da fala por parte dos alunos não reflete o que está nos LD.

Segundo Lima (2014), o PNLD define alguns parâmetros que os livros didáticos precisam seguir para que possam ser recomendados ao uso escolar. Entre eles, está o parâmetro da heterogeneidade com vistas ao respeito às diferenças e à diversidade, o que nos encaminha ao tema que temos debatido: a variação linguística, mais especificamente a variação lexical, como citado nos parágrafos anteriores. O autor afirma ainda que a variação linguística é um tema que não deve ser “visto como mais um conteúdo que deva ter seu próprio capítulo” (Lima, 2014, p. 117), mas que precisa ser trabalhado transversalmente. Dessa forma, entendemos que a relevância de um capítulo (ou seções maiores, como uma unidade) estaria na possibilidade de ampliação dos estudos sobre variação em todos os níveis de análise, o que levaria a uma maior abordagem sobre o estudo do léxico a partir, por exemplo, da variação lexical.

Em outras palavras, um estudo mais amplo de temas como, por exemplo, concepção de léxico, variação lexical e variação linguística pode fornecer ao aluno um conhecimento

diferenciado. A ampliação das habilidades da escrita e da leitura é uma das possibilidades desse conhecimento, já que os temas aqui citados podem ser percebidos tanto na fala quanto na escrita, nas práticas de produção.

Retomando o que vínhamos apresentando sobre o PNLD, o programa de 2021 propõe uma estruturação diferente no processo de escolha dos LD que serão distribuídos nas escolas. Dessa forma, o desenvolvimento da seleção das obras didáticas dar-se-á em 5 fases diferentes, cada uma contendo um objeto.

Na fase 1, em que se trata de obras didáticas de projetos integradores e de projeto de vida destinadas aos estudantes e professores do ensino médio, foram avaliadas obras didáticas dos referidos projetos, configurando o Objeto 1.

Já na fase 2, foram postos para avaliação dois tipos de LD: obras didáticas por áreas do conhecimento e obras didáticas específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio. Nesse sentido, no que se refere às obras didáticas por áreas do conhecimento destinadas aos estudantes e professores do ensino médio foram avaliadas obras didáticas por áreas do conhecimento. Quanto às obras didáticas específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio, foram avaliadas obras didáticas específicas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio, configurando o Objeto 2.

Na terceira fase, foram levadas em consideração as obras de formação continuada destinadas aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio. Dessa forma, nessa etapa foram avaliadas as obras de formação continuada aos professores e à equipe gestora das escolas públicas de ensino médio, configurando o Objeto 3.

Nas fases 4 e 5, em que se trata de recursos digitais e obras literárias (nesta ordem), foram avaliados recursos digitais (para a quarta etapa) e obras literárias voltadas para os estudantes e professores do ensino médio (para a fase cinco), configurando os Objetos 4 e 5, respectivamente.

O objeto é a característica e estrutura com que cada LD precisa estar alinhado. No objeto 2, por exemplo, a organização dos LD deixa de ser por disciplina e passa a organizar-se por área do conhecimento ou por obra didática específica. De um lado, nós temos LD que deixam de ser produzidos por componentes e agregam em um único livro o conteúdo dessas outras disciplinas. Podemos citar o LD da área de conhecimento “Linguagens”, que contemplará LP, Língua inglesa, Artes e Educação física, e o de “Ciências da natureza”, que adotará Química, Física e Biologia. Por outro lado, nesse mesmo objeto, existem os LD que são organizados como obras específicas. Nesse caso, os LD são apresentados em três tipos:

LP; Língua inglesa; e Ciências humanas e sociais em diálogo com a Matemática. Além disso, eles são produzidos em volume único e têm por finalidade aprofundar algumas abordagens.

Dessa forma, as instituições e escolas puderam escolher os LD em cada “fase” do PNLD 2021 que melhor se adequaram a sua metodologia de ensino.

3 VARIAÇÃO LEXICAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, apresentamos o nosso embasamento teórico destacando alguns conceitos necessários para a nossa pesquisa. Ela está organizada em três subseções.

Na primeira subseção, explanamos sobre alguns aspectos acerca da Análise Linguística (AL) e as perspectivas presentes em materiais didáticos.

Na subseção seguinte, apresentamos alguns pressupostos da Pedagogia da variação linguística, relacionando-a ao trabalho com o léxico. Também tratamos da diversidade linguística enfatizando o nível de variação lexical.

Na terceira subseção, trazemos algumas considerações no âmbito da Lexicologia e da sua inserção no ensino de LP, bem como a sua relação com a variação lexical. Vale salientarmos que, nessa última subseção, encontra-se também uma explanação acerca do uso do dicionário em sala de aula para o ensino de variação lexical.

3.1 Análise linguística no ensino de português

Várias são as noções acerca da AL; entre elas, está a de analisar a língua. Nesse sentido, percebemos que se faz relevante trazermos uma apresentação dos conceitos e tipos de análise linguística voltados para o âmbito do ensino de língua portuguesa, a análise linguística no espaço escolar. A partir dos pressupostos de Reinaldo (2012), identificamos alguns conceitos e tipos de AL que foram elaborados e desenvolvidos a partir da década de 1980 e que ancoraram o que conhecemos por AL atualmente.

De acordo com Reinaldo (2012), os conceitos de AL, em um sentido mais amplo, que circulam no meio acadêmico são dois. O primeiro concebe a AL como o trabalho descritivo de aspectos da língua com influência de várias teorias difundidas no Brasil desde o início do século XX, como, por exemplo, o gerativismo e o estruturalismo, tendo as dimensões de fonema, palavra, sintagma, frase, texto e discurso como unidades passíveis de análise. O segundo conceito de AL se constitui a partir da concepção anterior. No entanto, esse conceito difere do primeiro através da sua aplicação com finalidades didáticas, ou seja, desenvolve-se e constrói-se uma ponte entre a atividade de AL e os materiais didáticos.

No que concerne aos pressupostos da AL, Reinaldo (2012) faz distinção de duas abordagens que a fundamentaram: a epilinguística, que gerou reflexões sobre o texto e a sua exploração; e a metalinguística, que propiciou análises a partir da interpretação e, descrição do material constitutivo do texto. Em outras palavras, o texto, nas três décadas delimitadas à

investigação e ao estudo da AL, ganha nova função e passa a ser utilizado como unidade de ensino de língua portuguesa. Além disso, essas reflexões possibilitaram o desenvolvimento de três tipos de AL que se alicerçam nas reflexões citadas e que explicamos nos parágrafos a seguir.

Primeiro, a AL se baseava em uma abordagem unicamente da gramática tradicional. De acordo com a autora, o foco das atividades era voltado ao estudo sobre a estrutura do texto e a análise gramatical, relacionadas ao desenvolvimento de redação escolar. Nesses termos, o aluno teria que elaborar um texto e depois adequar a sua redação à norma-padrão. Logo, esse tipo de atividade não fazia relação com nenhuma abordagem e/ou função social, era puramente o trabalho com o modelo normativo da gramática tradicional.

O segundo tipo de AL tinha como eixo de destaque a comparação entre a variedade linguística do estudante e a variedade culta, levando em consideração o conhecimento linguístico que o aluno já tinha adquirido em suas vivências. De acordo com Reinaldo (2012), isso só foi possível devido às influências que a AL sofreu no decorrer da década de 90. Teorias como a Sociolinguística, a Análise do Discurso e a Linguística de Texto passam a contribuir com o aparato que pudesse desenvolver no aluno o domínio de recursos expressivos a partir da apresentação de uma variedade culta da língua. Desse modo, o estudante passa a ver o texto a partir das suas possibilidades de (re)formulação. Assim, o trabalho com a AL deixa de ter atenção somente na gramática tradicional e foca também na dinamicidade que a atividade de AL pode gerar.

Referente ao terceiro tipo de AL, há uma mudança de objeto de estudo, pois o texto (como objeto) passa a dividir espaço com a “reflexão sobre a língua e a linguagem” no que se refere à prática de análise linguística. Dessa forma, a análise linguística como eixo de ensino passa a ser trabalhada a partir da análise “sobre recursos linguístico-textual-enunciativo, tanto em relação à leitura e produção de textos orais e escritos, quanto em relação ao sistema da língua” (Reinaldo, 2012, p. 236). Nesse contexto, a prática de análise linguística contemplava as atividades com a ortografia, a variação linguística, a produção textual, a leitura, também com aspectos morfosintáticos, semânticos e pragmáticos do texto. Em outras palavras, estes aspectos trabalhados na prática de AL eram diretamente relacionados ao trabalho de análise de gêneros textuais. Dessa forma, “a reflexão sobre elementos linguísticos em um gênero textual contribui para os alunos entenderem a construção do texto, relacionando forma e sentido” (Reinaldo, 2012, p. 240).

Além disso,

nos anos 80 e 90 do século XX, verifica-se que o conceito de *análise linguística* evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita, tendo em vista o aperfeiçoamento dos recursos expressivos na formulação textual do texto (anos 90) (Reinaldo, 2012, p. 235).

Desse modo, entendemos também que, além da guinada da AL durante o seu desenvolvimento, há uma evolução no que se refere às reflexões desenvolvidas através da AL sobre o estudo do texto. A reflexão, nesse caso, ganha foco voltado aos elementos linguísticos que constituem um gênero textual para que se possa ter entendimento do processo de elaboração de texto e suas particularidades de forma e sentido/significado, a língua em seu uso e funcionamento.

Afunilando o nosso debate sobre a AL, tendo em vista a abordagem do tratamento da variação lexical em LD, apresentamos, nos parágrafos a seguir, algumas perspectivas de AL em LDs elaboradas pelas autoras Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo.

Sobre perspectivas de AL, fundamentando-se também no que foi exposto por Reinaldo (2012), as autoras Bezerra e Reinaldo (2020) apresentam três perspectivas de AL em um estudo recente. Essas perspectivas identificadas e apresentadas pelas autoras são perspectivas de AL em LD.

Porém, antes de explanarmos sobre as três perspectivas, vale ressaltar a existência de duas propostas de AL: a primeira, “Propostas de análise linguística vindas da academia”, tem relação direta com o que foi tratado no tópico anterior, mantendo um direcionamento como eixo de ensino. A segunda, “Propostas de análise linguística presentes em livros didáticos de língua portuguesa”, também tem ligação com o que expomos sobre conceitos e tipos de AL, mas com o foco voltado aos materiais didáticos. É importante frisarmos que essas propostas de AL, no que se refere à aplicação de cada uma, têm contextos diferentes. A primeira proposta é difundida principalmente na esfera acadêmica. Por outro lado, a outra proposta se insere no espaço dos materiais didáticos, uma vez que ela é caracterizada como uma adequação para que pudesse ser aplicada nos LD.

Retomando o foco para as três perspectivas de AL, entendemos que elas se inserem na segunda proposta, que possui foco nos materiais didáticos. Dessa forma, a melhor maneira de referir-se a elas é “perspectivas de AL em LD”. São três: a conservadora, a conciliadora e a inovadora. Por sua vez, na primeira perspectiva, a conservadora, as seções das atividades nos LD que corroboram essa perspectiva já apresentam em seu título o tipo de abordagem realizada. Em outras palavras, aspectos prescritivos da gramática tradicional estão presentes nessa perspectiva, uma vez que ela preserva a abordagem tradicional gramatical.

A perspectiva conciliadora presume uma articulação entre a gramática tradicional e os estudos linguísticos contemporâneos. Nesse sentido, as atividades relacionadas a essa perspectiva podem ser distribuídas de duas maneiras: ambas as abordagens podem estar presentes em uma mesma seção de atividades ou separadamente, cada seção com uma abordagem específica.

Já na terceira perspectiva, denominada pelas autoras como perspectiva inovadora, desenvolve uma atuação que possui foco na reflexão sobre a língua e a linguagem do texto, partindo da observação sobre os gêneros discursivos. Dessa forma, esse tipo de abordagem possibilita ao aluno o desenvolvimento de uma reflexão linguística. Ademais, “as seções onde esse estudo ocorre têm o objetivo de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora” (Bezerra; Reinaldo, 2020, p. 79).

Portanto, ressaltamos que as perspectivas apresentadas nesta subseção (conservadora, conciliadora e inovadora) foram verificadas e analisadas em dois LD utilizados atualmente no EM com a finalidade de detectar a presença de algumas delas nas atividades relacionadas à AL e que apresentem uma abordagem quanto à variação lexical. Além disso, também identificamos a perspectiva adotada pelos LD para entendermos como se desenvolve o trabalho com o léxico, mais especificamente o estudo voltado à variação lexical.

Apesar de não tratarmos/utilizarmos da prática de AL indicada por Geraldini, mas sim das perspectivas de AL presentes em LD apresentadas por Bezerra e Reinaldo (2020), não vemos impedimento em uma compreensão de que um caminho possível a ser percorrido para uma boa abordagem do ensino do léxico é o desenvolvimento desse tipo de prática. De acordo com Santos, Riche e Teixeira (2012), a AL surgiu a partir das reflexões realizadas sobre a língua e também para dar conta de fenômenos presentes nos usos da língua. É, também, por meio da AL que o aluno pode adquirir mais conhecimento sobre o uso do léxico, observando aspectos como a “variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; e modos de organização dos discursos” (Santos; Riche; Teixeira, 2012, p.75), e adaptando o conhecimento já existente a esses aspectos.

3.2 Pedagogia da variação linguística

A variação linguística nas aulas de língua portuguesa do ensino básico vem ganhando território conforme a necessidade de uma abordagem mais adequada sobre a diversidade linguística que o aluno percebe e aprende não somente no meio social em que está inserido,

mas também no meio em que não está inserido. O avanço das tecnologias tem abrangido não somente as redes sociais como também as produções literárias e culturais disseminando uma considerável quantidade de usos linguísticos. Não se podem negar questões como os estrangeirismos, os neologismos e as gírias; todos esses tópicos estão inseridos no que concerne à variação linguística. Além disso, não podemos também esquecer do livro didático que, de certa forma, tenta levar esse debate para as suas páginas.

A discussão em torno da inserção deste tema, o da variação linguística, no ensino fundamental e no EM perpassa o que a autora Bortoni-Ricardo (2014; 2005; 2004) vem desenvolvendo sobre a presença da Sociolinguística em sala de aula. De acordo com a autora, o aluno precisa entender que o seu conhecimento de mundo, seja linguístico ou não, já configura o saber linguístico. Torna-se inegável o seu aprendizado já desenvolvido para a ampliação desse conhecimento. Podemos dizer que o estudo que Faraco (2015) vem desenvolvendo, o qual ele intitula como “Pedagogia da variação linguística”, tem relação muito próxima com a Sociolinguística educacional, desenvolvida por Bortoni-Ricardo.

Segundo Faraco (2015), apesar da necessidade de uma pedagogia da variação linguística no ensino na escola básica, há grandes obstáculos a serem transpassados diante de uma sociedade que ainda carrega o preconceito linguístico como principal ferramenta de discriminação das pessoas de menor renda econômica. De acordo com o autor, é justamente contra essa discriminação que a Pedagogia da variação linguística se faz necessária nas escolas, para que o aluno, o jovem e o adulto possam reconhecer que o seu conhecimento também é matéria formadora e libertadora e que essas pessoas podem ser inseridas nos demais ambientes e contextos.

Quando falamos em pedagogia da variação linguística, não estamos propondo uma pedagogia da língua materna composta de módulos autônomos, mas tão somente estimulando uma reflexão focada nas grandes questões que envolvem a variação linguística no ensino de português (Faraco, 2015, p. 9)

Em outras palavras, refere-se a uma pedagogia que insira o campo da variação linguística no “domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala no espaço público” (Faraco, 2015, p. 09). Nesse sentido, se é por meio dessas práticas que se difunde a cultura, é mais que plausível a relevância da variação linguística como constituinte dessa diversidade.

3.2.1 Língua, heterogeneidade e variação linguística

Sabemos que quando nos referimos à variação, no âmbito dos estudos linguísticos, um dos principais nomes é William Labov (2008[1972]), que ganhou destaque justamente por correlacionar, nos estudos linguísticos, aspectos externos à língua a aspectos internos a ela. Considerado o pai da Sociolinguística, ele explica, através da Teoria da variação e da mudança linguística que a proposta dessa corrente é analisar a variação a partir da correlação entre língua e sociedade, observando os fatores que podem influenciar a variação e/ou mudança da língua. Esses fatores, segundo Labov (2008[1972]), podem ser tanto de ordem linguística como social.

A variação linguística “é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (Coelho, 2015, p. 16), em uma comunidade de fala. Para Labov (2008 [1972]), a variação linguística é, portanto, o reflexo dos padrões culturais, sociais e ideológicos de uma sociedade. A linguagem e a sociedade, composta por seres organizados e que se comunicam entre si, têm uma relação indissociável.

Partimos, portanto, da noção de que a língua é dotada de variações em todos os níveis linguísticos, como no nível lexical. Em relação a esse tipo de variação, a que ocorre no campo lexical, entendemos que o léxico está ligado diretamente à cognição social, tal qual Antunes (2012) já afirmava. A língua necessita de um inventário linguístico que nos permite acessar as representações ligadas ao conhecimento de mundo e é por esse motivo também que o léxico está em reformulação constante, pois o mundo possui uma variabilidade enorme.

Trazendo a discussão linguística para o âmbito educacional, a variação lexical aplicada e ensinada no nível básico da educação pode fornecer ao aluno conhecimento sobre a língua em contextos, épocas e regiões diferentes, além, é claro, de abastecer o aparato cultural e o conhecimento de língua que o próprio aluno já traz. Itens lexicais como calvo e careca podem ter o mesmo sentido e valor de verdade, mas nem sempre podem ser ou serão utilizados no mesmo contexto interacional; é comum em determinados grupos de jovens, por exemplo, fazer uso do item lexical careca com sentido de zoação. No entanto, esse mesmo item lexical utilizado em outro contexto como, por exemplo, numa matéria jornalística ou numa revista que contenha propaganda, provavelmente poderá ser e/ou será substituído pelo item lexical calvo. Desse modo, nesse exemplo que citamos, o contexto em que se usa um desses itens lexicais – calvo e careca – pode mudar os sentidos deles, constatando também a existência de variação.

O estudo da variação linguística relacionada ao ensino escolar está diretamente ligado a uma vertente da Sociolinguística, a Sociolinguística Educacional. Sobre essa vertente:

[...] uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças (Bortoni-Ricardo, 2004, p.38).

Entendemos, então, que, para inserir uma abordagem variacionista no ensino de língua em sala de aula, não se podem hierarquizar os conhecimentos culturais e linguísticos que o aluno carrega, tendo em vista que o grupo social do qual esse aluno de escola pública faz parte não é, de certa forma, representado nos livros utilizados em sala de aula. Este é um dos grandes problemas relacionados à educação no Brasil: não levar em consideração também os usos linguísticos que a maioria dos usuários da língua portuguesa do Brasil faz no seu dia a dia. Sendo assim, a Sociolinguística Educacional busca desenvolver soluções para essas questões educacionais, procurando demonstrar a relevância do seu estudo (a variação) de modo contextualizado.

Nesse sentido, para que o professor possa trabalhar com questões como a citada no parágrafo anterior, é necessário ter o conhecimento sobre variação linguística e sobre os fenômenos variáveis na língua portuguesa, para, assim, conseguir fazer uma abordagem nesse âmbito, já no ensino básico. As escolas precisam estar a par das características da fala/língua/escrita brasileira. Sobre isso, Faraco (2015) já destacava a importância de pensar o ensino de português como uma área de convergência pedagógica entre as áreas dos estudos e não somente uma área dos linguistas, defendendo uma pedagogia da variação linguística:

[...] nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta/comum/*standard* no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma-padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco, 2015, p. 46-47).

Talvez seja devido à falta de uma pedagogia como essa, mas não somente, que o ensino escolar do português apresente falhas no cumprimento do seu principal objetivo, que é ensinar o português padrão. Segundo Bortoni-Ricardo,

A aquisição da língua-padrão por meio da exposição a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção, apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade-padrão da língua? (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 181)

Entendemos que a escola, de certa forma, ignora a fala e os valores sociais dos falantes de uma classe social específica. As minorias precisam estar presentes no âmbito dos estudos sociolinguísticos/variacionistas nas escolas, pois, caso contrário, continuará havendo um distanciamento entre a língua usada por essas minorias e a língua ensinada nas escolas, intensificando ainda mais os problemas relacionados ao processo de ensino de língua portuguesa. enxergamos, então, que o estudo da variação, mais especificamente no nível lexical, pode e tem grandes chances de mudar esse panorama. Sendo assim, vejamos alguns pressupostos desenvolvidos por Faraco (2015) no seu estudo por uma pedagogia da variação linguística.

3.2.2 Pressupostos da pedagogia da variação linguística

A Pedagogia da variação linguística, de acordo com Faraco (2015), trata da diversidade linguística de uma forma mais ampla, concebendo a língua como heterogênea, multifuncional, dinâmica e aberta. Essa concepção está relacionada diretamente à ampliação do repertório linguístico por parte dos alunos e ao conhecimento das variedades linguísticas. Além disso, a Pedagogia agrega à variação linguística a norma culta, muitas vezes confundida com as regras que são estabelecidas pela gramática tradicional. Na verdade, a Pedagogia da variação linguística vai de encontro às práticas puristas normativas ao preconceito linguístico, ainda muito presentes no âmbito educacional. A proposta da Pedagogia da variação linguística é tratar dessas questões empenhando-se em práticas sociais e no combate à discriminação para que o aluno tenha oportunidade de adentrar em espaços antes delimitados.

González descreve a Pedagogia da variação linguística da seguinte forma:

A Pedagogia da Variação Linguística concebe a linguagem como um sistema aberto e dinâmico, que constitui e é constituída nas interações sociais. Trata-se de uma Pedagogia que se caracteriza pelo emprego de Projetos de letramento, em que alunos e professores trabalham juntos para atingirem objetivos comuns, engajando-se em práticas sociais que, inclusive, extrapolam a sala de aula e a escola (González, 2018, p. 58).

Em outras palavras, a heterogeneidade linguística que nutre a Pedagogia da variação linguística é o principal instrumento de reflexão como matéria formadora, para que os alunos consigam ingressar em espaços inéditos e reconheçam a sua importância no desenvolvimento de um ensino de LP multilíngue, dinâmico, heterogêneo e diverso.

Dessa forma, retomando o objetivo da pedagogia que estamos tratando nesta seção, é necessário que o tema da variação linguística esteja presente em sala de aula e que, além disso, seja tratado de forma ampla e não de maneira condensada e rígida. Um instrumento que tem possibilitado aos alunos o estudo acerca da variação linguística é o LD. Há muito tempo, o debate sobre a abordagem da variação linguística nos LD vem se arrastando e os resultados, mesmo que timidamente, começam a aparecer.

González (2015), em uma análise de LD de 2009 aprovado pelo PNLD do mesmo ano para o uso nas séries do EM, constatou que o tema da variação linguística está presente nos LD, mas que em uma quantidade muito abaixo da esperada. Segundo o autor, os LD mais comprados do ano em questão abordaram muito pouco a variação linguística em suas atividades; ao contrário disso, os LD menos adquiridos foram os que mais apresentaram atividades referentes ao tema. Outro dado importante que González (2015) apresenta é que os dois LD mais adotados naquele ano resultam em mais de 50% dos LD distribuídos em 2009 pelo PNLD: “esses livros são também alguns dos que menos capítulos dedicam a questões relativas à variação linguística” (González, 2015, p. 242). Nesse sentido, a presença tímida do tema sobre variação linguística é exposto a uma parcela muito baixa dos alunos do ensino básico.

As análises realizadas por González (2015) indicam também que a maioria das atividades se restringem ao tratamento da variação, preferencialmente, de ordem lexical, e que levam em consideração aspectos derivados de questões social, regional, gênero, idade, formal ou informal, também conhecidos como fatores de variação linguística. Complementarmente a isso, concordamos com o pensamento do autor de que se faz necessário destacar outros fatores que balizam a variação linguística, como a intencionalidade, a identidade, a posição social dos interlocutores, a cultura, entre outros fatores que norteiam a atividade de variação linguística.

Sendo assim, entendemos que as práticas pedagógicas sobre variação linguística ainda têm foco majoritário na variação das palavras, a variação lexical, que é objeto de estudo desta pesquisa. Passemos, então, a entender como se desenvolve o trabalho de variação linguística com o léxico.

3.3 Fundamentos para o ensino do léxico

Mesmo que timidamente, a presença do trabalho com o léxico nos LD tem sido uma vitória importante para os próximos passos. Bassani (2020) explica que desde 2015 os LD, tanto do ensino fundamental como do médio, vêm apresentando em suas páginas o tratamento do léxico. No entanto, essa tímida presença é enturvada pela maior presença de atividades relacionadas ao ensino de gramática. Segundo a autora, “o ensino de gramática tem espaço garantido no currículo, enquanto o ensino do léxico recebe apenas algumas páginas em livros didáticos” (Bassani, 2020, p. 22). Diante do exposto por Bassani (2020), entendemos que o trabalho com o léxico ainda precisa dar passos largos para que seja entendido como assunto de igual relevância no que concerne ao ensino de língua portuguesa.

Nesse sentido, as palavras, que “são a matéria-prima com que construímos nossas ações de linguagem” (Antunes, 2012, p. 27), parecem ser ofuscadas pela ênfase que, por vezes, se dá a um ensino tradicionalista de língua. “Se é verdade que não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua” (Antunes, 2012, p. 27). O que queremos dizer é que não há necessidade de o léxico se sobrepor à gramática, nem vice e versa, mas que haja um nivelamento ao tratamento dado a ambas as abordagens para que se tenha um ensino de qualidade.

Paralelamente, Ferreira e Vieira (2013) explicam que o trabalho com o léxico também pode ser desenvolvido por meio do estudo do vocabulário. No entanto, as autoras sugerem que essa abordagem precisa ser distanciada da forma engessada com que trata o vocabulário e que confunde o aluno em sua produção textual. Em outras palavras, o aluno seria levado, na referida abordagem, ao uso da variedade lexical sem nenhum julgamento e/ou reflexão sobre a construção linguística. Isso causaria certo dano no sentido da escrita. “Tal procedimento poderá trazer inúmeros prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem, pois além de atenuar o preconceito linguístico, poderá criar uma falsa ideia de que um texto bem escrito é aquele que apresenta uma complexidade vocabular” (Ferreira; Vieira, 2013, p. 23). Dessa forma, a partir do que é explanado pelas autoras, entendemos que o estudo do léxico partindo do trabalho com o vocabulário deve levar em consideração a relação estabelecida com os conhecimentos linguísticos, sociocognitivos e interacionais.

3.3.1 Lexicologia e ensino de língua portuguesa

A Lexicologia em sala de aula vai muito além do ensino acerca de palavras que correspondem a outras palavras ou talvez a um grupo de palavras. Como o próprio nome já

diz, a Lexicologia é o estudo do léxico. No entanto, de acordo com Fávero (1993), o estudo em questão não deve limitar-se apenas à memorização de uma infinita lista lexical para suprir as demandas comunicativas, mas abranger também o aspecto da mutabilidade e dinamicidade da língua.

Segundo Fávero (1993), o léxico a partir de uma concepção da imutabilidade permite perceber a língua como algo estático, longe de qualquer dinamicidade e variabilidade linguística. Nessa concepção, a autora destaca algumas palavras que, de acordo com um método de ensino tradicional, o aluno deveria memorizá-las e colocá-las em posição de única possibilidade. A palavra *chafardel*, por exemplo, que antes se referia ao coletivo de ovelha, na verdade, atualmente está relacionada ao coletivo de carneiro (e ovelha). Nesse caso, a palavra em questão ganha novos limites e é substituída por outra que atualmente se refere ao rebanho de ovelha ou ao local onde se criam ovelhas, *oviário*. Esse exemplo define muito bem o aspecto de mutabilidade e variabilidade da língua. Provavelmente, a nova palavra para se referir ao rebanho de ovelha tem a sua construção por derivação, uma vez que esse tipo de animal é denominado como ovino ou até mesmo possui derivação da palavra “ovelha”.

A mutabilidade da língua é muitas vezes posta em jogo quando inserida em âmbito escolar. Há, de certa forma, um atrito em relação à lexicologia e ao ensino de língua portuguesa quando pareadas a uma visão tradicionalista de gramática. Nesse ponto, refiro-me à ideia de léxico estático, se formos olhar pelo viés da gramática. Já o léxico por um viés lexicológico nos mostra uma visão contrária, em que há mutabilidade. Os exemplos citados mais adiante reforçam o caráter mutável.

De um lado, há um entendimento de que a gramática tradicional, perpetuada por longos anos nas escolas, define regras que precisam ser vistas como única e como a melhor forma. Por outro lado, também há o entendimento de que a gramática tradicional tem contribuído para o estudo da evolução das palavras. Ou seja, até mesmo no estudo que era entendido como algo impossível de existir variação ou mudança também se verificam aspectos de mutabilidade linguística, a exemplo do clássico caso do pronome “você”, que antes correspondia à forma “vossa mercê”, como é o caso também de “grão-duque”, que também pode ser “grã-duque” e diversos dicionários apresentam as duas formas, talvez por causa desse último exemplo o feminino de tal palavra seja “grã-duquesa” e não “grão-duquesa”.

No entanto, além disso tudo, é necessário levar em consideração a necessidade de exercitarmos e sermos expostos a diversos contextos e variados usos da língua para que possamos nos tornar competentes e produtivos, principalmente, na escrita da língua. Nesse

sentido, o trabalho linguístico da Lexicologia norteia-se no que se refere à palavra. É a palavra que, segundo Fávero (1993, p.157), “será ponto de partida ou de chegada no estudo da língua materna, seja em discursos já produzidos (leitura), seja em operações discursivas a serem realizadas (produção), seja em recursos expressivos em ambos utilizados (gramática)”. Além disso, o estudo lexicológico em sala de aula pode também partir de processos interativos dando enfoque ao estudo a partir do texto. Ao focarmos em aspectos de intencionalidade e o sucesso ou não desses atos enunciativos, indubitavelmente afunilaremos à palavra.

Trabalhar com léxico em sala de aula é, pois, trabalhar com textos reais, produtos de relação interlocutiva entre *Sujeitos sociais*. Analisar os recursos utilizados para cumprir funções comunicativas distintas é estudar a palavra contextualizada, desveladora de valores, ideologias, intenções, origem, nível e estilo de seus usuários. Essa é a dimensão da lexicologia de que se fala aqui, procurando vincular léxico/discurso/ensino (Fávero, 1993, p. 159).

Dessa forma, a palavra pode ser analisada de duas maneiras, isolada ou contextualizada, como citado mais acima. Isso remete ao que Alves (2011) explica sobre duas possibilidades de abordagem da lexicologia: semântica e morfológica. De acordo com a autora, atividades voltadas às questões antonímicas, sinonímicas, polissêmicas e homonímicas relacionam-se com a ótica da semântica. Já a perspectiva morfológica tem aspectos referentes ao processo de formação das palavras e também à definição do que é a palavra.

Ao tratarmos sobre tais aspectos das palavras, torna-se plausível trazermos para nosso debate alguns apontamentos de Saussure (1975) acerca do signo linguístico e do valor linguístico. O autor francês destaca a arbitrariedade do signo linguístico no que concerne à relação entre conceito x imagem acústica (significado x significante). A arbitrariedade à qual Saussure se refere, de certa forma, limita-se ao significado do signo linguístico, tendo em vista que o significante pouco tem relação com o conceito. Biderman (1998, p. 109) explica que “o que está implícito no texto de Saussure é que a nomeação de um referente com este ou aquele nome é que é arbitrária. Isto é, no ato de nomeação, o nomeador poderia atribuir qualquer nome (significante) a qualquer objeto da realidade”. Para exemplificar o nosso debate sobre a palavra, utilizemos o mesmo exemplo de Saussure (1975, p. 82): a palavra “boi”. Saussure explica que essa palavra possui dois significantes (*bof* x *oks*) e apenas um significado (animal). Isso não só explica que a nomeação de tal elemento poderia ser definida por qualquer imagem acústica como também explica e relaciona a existência da variação entre as línguas, principalmente a variação lexical, que é o tema principal deste trabalho.

Agora, passemos a utilizar a mesma palavra (boi) como exemplo, só que definindo o seu valor linguístico. Para isso, faz-se necessário entender que o valor linguístico de uma palavra está interligado às relações existentes com outras palavras. Para Biderman (1998, p. 111), “o valor de uma palavra dentro do sistema emana da complexa rede de significações que se tece no interior do léxico de uma língua”, ou seja, o valor de uma palavra se define em oposição a outra palavra posta dentro de um sistema, formando assim uma rede semântica, o texto.

Para ilustrarmos o que estamos explanando, utilizemos a palavra “boi” inserida em contextos diferentes: (i) aquele bovino enorme é um verdadeiro boi; (ii) aquele homem inocente é um verdadeiro boi. Notemos que a palavra “boi”, apesar de manter o seu significado em ambas as ilustrações, ganha sentido diferente conforme a sua relação com as outras palavras. No primeiro exemplo, observamos que o sentido da palavra se referia, de fato, ao animal; já no segundo caso a palavra ganha novo sentido tomando teor pejorativo a fim de explicar que tal indivíduo foi traído. “O valor de um signo resulta da presença simultânea dos outros signos dentro do sistema e aos quais ele se contrapõe, formando uma rede semântica.” (Biderman, 1998, p. 111). Dessa forma, de acordo com o que explanamos nesta seção, fazendo relação entre a Lexicologia e o ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário um tratamento acerca do trabalho com a variação linguística no ensino básico, uma vez que o “léxico, em geral, tem recebido pouca atenção nos estudos de línguas, sobretudo no estudo da língua materna” (Antunes, 2009, p. 141). Ainda mais quando se tem uma língua entendida por muitos falantes do português do Brasil como uma língua “difícil”.

Mas o que será que se desenvolve no ensino de língua, mais especificamente no ensino de léxico nas escolas brasileiras? Segundo Antunes (2009), tem havido uma limitação na abordagem do ensino de léxico. Na maioria das salas de aula, o que se tem de trabalhos voltados para esse tema são atividades com foco em substituição de palavras por meio da sinonímia, além da apresentação de glossários. Essa abordagem de ensino se torna não muito eficaz pelo motivo de trazer palavras e frases descontextualizadas, uma vez que grande parte do conhecimento lexical é desenvolvido no aluno por meio da interação social e verbal, ou seja, situações em determinados contextos em que o aluno precisará utilizar palavras que mais se adequem à situação específica, seja ela escrita ou oral.

As limitações citadas muitas vezes são estabelecidas devido à adoção única do livro didático em sala de aula. Para Dias (2003), para que haja uma abordagem mais ampla sobre o ensino do léxico, é necessário pesquisar de forma mais aprofundada e ir além das atividades expostas pelos livros didáticos. Em outras palavras, o professor precisa levar em

consideração, também, a necessidade dos alunos e o conhecimento que eles já carregam e que foi adquirido por meio do contexto social em que eles estão inseridos. O conhecimento a que estamos nos referindo perpassa pelo conhecimento sobre a língua e o conhecimento de mundo, tendo em vista que, quando nos propomos a ensinar algo, estamos nos propondo a compreender a relação com tal coisa e com o mundo; “esta postura sugere que o ensino, seja lá do que for, é sempre o ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele” (Marcuschi, 2008, p. 50).

A reflexão desenvolvida acerca do ensino de língua inclui também a reflexão sobre o léxico da língua, uma vez que, segundo Biderman (1987, p.83), “para as línguas de civilização, esse patrimônio constitui um *thesaurus*, ou seja, uma herança de signos lexicais herdados e de uma série de modelos categoriais para gerar novas palavras”. Assim como o ser humano não dá conta do universo, também não é possível saber/conhecer todo o léxico de uma língua. Contudo, esse léxico mental de cada indivíduo pode e precisa ser ampliado durante o ensino de língua.

Maso que é o léxico? Para respondermos a essa questão, buscamos algumas definições acerca desse conceito, a exemplo da apresentada por Villalva e Silvestre (2014, p. 23):

O léxico de uma língua é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem; aos dados da escrita, unem-se os da oralidade, quando é possível apreendê-la, dada a muito maior fluidez da oralidade face à escrita.

A definição de léxico que os autores elaboram se aproxima do exposto por Beline (2012), no que diz respeito à variação diatópica e à variação diafásica. No entanto, Villalva e Silvestre (2014), apesar de colocarem o léxico nos âmbitos da oralidade e da escrita, pressupõem que é por meio da exposição a diversos contextos que se adquire o léxico e que, mesmo com a ocorrência dessa exposição, não é o suficiente para que um usuário fique a par de todo o léxico de uma língua.

Nesse sentido, compreendemos que o léxico se constitui como consequência da interação que os usuários de uma língua realizam com outros usuários e em diversos momentos ocorridos, seja por meio da oralidade, seja por meio da escrita, uma vez que o léxico se caracteriza na fala e na escrita. Batista (2011) vai além quando diz que para estudar o léxico é preciso considerar a existência de dois tipos de léxico: o léxico interno e o léxico

externo. A definição do autor parte da noção de que o léxico possui um lado biológico (interno) e um lado estrutural (externo), como se fosse uma lista de palavras à disposição dos usuários de uma língua. A parte biológica corresponde à competência lexical, que é o conhecimento que esse usuário de uma língua possui em relação aos aspectos da língua. A segunda parte, o conjunto de palavras, refere-se às possibilidades que o usuário da língua possui quando se encontra em uma interação.

A definição que Batista (2011) expõe destaca o caráter dinâmico que o léxico possui. É por meio dos usos da língua que serão geradas várias combinações e serão arquivados novos itens lexicais; assim, o léxico fica suscetível à expansão deixando de lado a ideia de que o léxico é estático.

Até aqui, notamos também que as definições de Villalva e Silvestre (2014) e de Batista (2011) sobre o léxico possuem uma relação muito próxima com as concepções de léxico identificadas e apresentadas por Neves (2020). A definição de Villalva e Silvestre se aproxima da concepção estrutural, mais especificamente nos aspectos morfológicos que possibilitam a análise de palavras usadas atualmente em comparação com outras palavras que já não são mais usadas. A segunda definição que expomos, a de Batista (2011), relaciona-se com a concepção cognitiva que Neves (2020) cita. Essa concepção, segundo o autor, destaca “a relação entre palavra e realidade, concebida a partir das experiências dos usuários da língua com seu entorno físico e social” (Neves, 2020, p. 82), buscando entender a organização da mente com o que está em volta do ser humano. Além dessas duas concepções, Neves (2020) também apresenta uma terceira concepção nomeada de “Concepção textual-interativa”. Segundo o autor, nessa concepção, “o caráter textual justifica-se porque, para o entendimento da dinâmica lexical, são observadas as relações de textualidade, voltadas à organização e à funcionalidade do texto, com olhar específico para as propriedades da coerência e da coesão” (Neves, 2020, p. 89). Em outras palavras, não apenas são observados aspectos estruturais e mentais como apresentados nas concepções anteriores, mas também aspectos de intencionalidade, sentido e contexto. Entendemos que esses aspectos influenciam diretamente na elaboração de um texto, nas escolhas lexicais feitas pelo usuário da língua. Dessa forma, percebemos que a concepção textual-interativa de que Neves (2020) trata, de certa forma, abarca as outras duas concepções. Todas as três se complementam.

Partindo de uma interação social, para que possamos ter uma compreensão ampla do léxico, é necessário reportarmos ao que temos de conhecimento de mundo bem como às influências culturais, sociais e históricas que nos rodeiam. Percebemos, portanto, que o léxico não é algo estático.

É verdade que as taxionomias constituem bancos de dados tão imensos que nenhuma memória humana poderá armazená-los para usá-los eficazmente. Por essa razão os homens têm elaborado glossários e dicionários, consultando essas obras de referência quando necessário. De qualquer forma um erudito, ou mesmo um homem comum, domina um certo repertório vocabular técnico-científico ademais do vocabulário comum, que usa eventualmente (Biderman, 1987, p. 95).

Nesse sentido, nosso comentário corrobora o pensamento de Biderman (1987). Entendemos que o léxico não pode ser considerado como algo estático, uma vez que ele é expandido por novos itens lexicais. As mudanças decorrentes do tempo instigam a elaboração de glossários e dicionários para que se tenha um registro, o que pode levar à ideia de que o léxico é algo estático. Contudo, o léxico registrado pode ser dotado de características e informações de uma época, de uma cultura e de questões sociais. Da mesma forma acontece com os novos itens lexicais, que também carregam todas essas características. Ou seja, o léxico não deve ser caracterizado como um conjunto estático de palavras. Assim como o meio social, a língua também é heterogênea, característica natural e intrínseca a ela; por isso o léxico possui um enorme repertório.

Uma questão intrigante sobre o estudo do léxico é a abordagem realizada no âmbito escolar por meio do material didático. Vejamos então, alguns pressupostos para o ensino da variação lexical como meio de estudo do léxico.

3.3.2 Pressupostos para o ensino da variação lexical

Conforme Saussure (1975, p. 15), “tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita”. De certa forma, essas características também se aplicam às línguas tendo em vista todas as suas faces, nuances e diversidade no âmbito da investigação linguística.

A variabilidade existente na língua nos leva a estudá-la nos mais diferentes níveis. Nessa conjuntura, está o léxico. Delimitando em duas perspectivas, por um lado, na Lexicologia, o próprio estudo do léxico já configura esse nível de análise; por outro lado, na Sociolinguística, entre os vários níveis de estudo/análise dos fenômenos linguísticos, está o nível lexical.

É nesse nível de análise (lexical) que podemos observar, comparar e entender os itens lexicais de várias línguas de lugares diferentes. Aqui no Brasil, por exemplo, podemos estudar esses itens no que tange aos diferentes usos regionais e também no que se refere à

contribuição das línguas nativas da *terra brasilis*¹ (línguas indígenas) para a formação da Língua Portuguesa atualmente usada em nosso país, além de outros fenômenos existentes. Outro exemplo é a análise de itens lexicais de uma língua de um outro país em comparação com os da Língua Portuguesa do Brasil. Podemos citar aqui os fenômenos de empréstimos linguísticos e os neologismos.

Nesse sentido, é plausível nomear esse nível de estudo/análise da variação linguística como variação lexical, assim como já fazem diversos autores. No entanto, vale ressaltarmos que esse tipo de variação pode estar relacionado a duas perspectivas de estudos linguísticos, a Sociolinguística (variação linguística) e a Lexicologia. Essas duas perspectivas não se contrapõem, mas, ao contrário, estão mais próximas de se complementarem.

Polguère (2018, p. 99), ao tratar do estudo sobre “como os léxicos são estruturados”, explica que se faz necessário considerar e destacar alguns apontamentos acerca da variação linguística. Semelhante ao que Coelho (2015, p. 37) apresenta no que se refere à “dimensão externa” da variação linguística”, Polguère (2018, p. 104) evidencia alguns “eixos de variação linguística”, destacando a diatópica, a diastrática, a diafásica, a diamésica, a diacrônica e a terminológica.

Os parâmetros apresentados pelos dois autores, tendo em vista que um se propõe ao estudo do léxico e o outro da variação, reforçam o que afirmamos anteriormente acerca da ponte que existe entre a Lexicologia e a Sociolinguística no que concerne à variação linguística.

Na Sociolinguística, a variação pode ser percebida por meio de formas linguísticas diferentes de se dizer a mesma coisa. Essas formas, hierarquicamente, não se sobrepõem, ou seja, não há uma melhor que a outra. Elas podem ser usadas em contextos e situações diferentes. Já no estudo do léxico de uma língua, a variação

[...] é, pois, uma entidade abstrata que se obtém por acumulação: às palavras em uso por cada falante, no seio de uma dada comunidade de falantes, juntam-se as palavras em uso por outras comunidades linguísticas falantes da mesma língua; às palavras em uso na contemporaneidade, somam-se as que estiveram em uso em sincronias passadas, de que temos notícia pela documentação escrita e que, por vezes, ressurgem (Villalva; Silvestre, 2014, p. 23).

Apesar de a variação lexical, no âmbito da perspectiva do estudo do léxico, estar mais relacionada aos pressupostos da Linguística de texto, é necessário levar em consideração o

¹Termo utilizado para denominar o Brasil antes da chegada dos europeus, a terra dos índios.

nexo existente com a perspectiva da Sociolinguística. Essa relação é possível devido às muitas possibilidades de uso de itens lexicais passíveis de análise em ambas as perspectivas.

Segundo Antunes (2012), observando por essa perspectiva, é possível verificar os usos de itens lexicais no texto. Para a autora, uma entre as possíveis formas de realizar essa verificação é a atividade de substituição lexical com foco na coesão lexical através de palavras equivalentes. Além dessa atividade, Antunes (2012) ainda explana sobre outras tarefas que propiciam a observação de itens lexicais, a saber: (i) o uso de hiperônimos, ou seja, a utilização de uma palavra geral; (ii) a elaboração de uma característica ou definição; e (iii) nexos criados pela aproximação semântica entre palavras do texto.

Nesse sentido, a variação lexical se configura como “uma operação cognitivo-discursiva derivada de avaliar, conforme as determinações do contexto, a possibilidade de reconhecer um tipo qualquer de equivalência ou de grande aproximação” (Antunes, 2012, p. 75). Em outras palavras, configura-se a possibilidade de avaliação, por parte de um indivíduo, entre as diversas opções de uso dos itens lexicais em diferentes contextos.

Para Villalva e Silvestre (2014), a variação lexical é um fato que se relaciona diretamente ao contraste entre as línguas, socioletos, idioletos e dialetos. Segundo os autores, os contrastes que existem entre as diversas variedades presentes no léxico do Português do Brasil “não devem ser entendidos senão como uma manifestação da vitalidade de cada uma dessas variedades” (Villalva; Silvestre, 2014, p. 46). Nesse caso, fica evidenciado o aspecto dinâmico do léxico em uso, também constatado pela Sociolinguística.

A diversidade de palavras presente no léxico de uma língua gera, de certa forma, uma concorrência entre esses itens lexicais. Em uma perspectiva sociolinguística, Labov (2008 [1972]) explica que as formas concorrentes de se referir a uma mesma coisa são denominadas de variantes. A partir disso, Tarallo (2007, p. 8) expõe que as variantes presentes em determinada língua se caracterizam como as “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Além disso, os itens lexicais podem ser observados de maneira arcaica e contemporânea, em que as formas que estão em uso há mais tempo são consideradas conservadoras e as palavras que estão na contemporaneidade há menos tempo são entendidas como variante inovadora (Coelho, 2015), o que não exclui a possibilidade de utilizar as formas arcaicas.

Quando levamos em consideração aspectos históricos e culturais de uma língua, as palavras ultrapassam a barreira do regionalismo, resultando em uma quantidade maior de formas concorrentes ao uso. A Sociolinguística explica que vários fatores podem levar a essas possibilidades de mais de duas formas concorrentes. Além do fator que citamos no início

deste parágrafo, “há também usos variados conforme a situação, mais formal ou menos formal, em que se está falando” (Coelho, 2015, p. 24). Nesses contextos, o indivíduo avaliará qual a melhor possibilidade entre as várias formas concorrentes para a realização do uso em determinada situação.

Corroborando tudo o que explanamos nesta subseção, a BNCC apresenta uma série de objetos de conhecimentos que precisam ser abordados nas atividades dos LD do ensino básico. Esses objetos de conhecimento, segundo a BNCC, são “entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (Brasil, 2018, p. 28). Nesse caso, entre os diversos objetos do ensino básico que verificamos nas páginas da BNCC, percebemos que existem alguns voltados ao trabalho com o léxico.

Logo, em meio aos mais diversos conteúdos sobre o estudo do léxico, percebemos os temas com foco na variação lexical. Dessa forma, baseando-nos nos objetos de conhecimentos já existentes na BNCC, com foco no estudo da variação lexical, elaboramos alguns objetos de conhecimento que são de grande importância para o desenvolvimento desta dissertação. Os nossos objetos não refutam os que estão presentes na BNCC. Assim, propomos uma lista de objetos a partir da observação dos objetos presentes no documento normativo.

São eles:

- Reconhecimento de processos lexicais referentes à variação linguística, com foco nos empréstimos e estrangeirismos, nos regionalismos e nas gírias.
- Relações entre a textualidade e a variação lexical, como o uso de palavras típicas de um gênero textual ou o emprego de jogos de palavras.
- Reflexões sobre o prestígio social das palavras, com foco nas relações entre língua, sociedade e cultura
- Reconhecimento dos processos de formação de palavras como fator de renovação linguística, com foco nos arcaísmos e neologismos.

Os objetos de conhecimento abordam a variação lexical desde conteúdos relacionados a aspectos sociais, organização e funcionalidade de textos, análise de gêneros textuais, estrutura de palavras e processo de formação, bem como questões que geram debate acerca das relações linguísticas entre sociedade, cultura e língua.

Esses diversos conteúdos possibilitam o estudo da variação lexical não somente por um viés de substituição de palavras ou uso de sinônimos, para ser mais exato, mas também de estudá-la como ferramenta possibilitadora de conhecimento linguístico e reflexão acerca dos seus usos.

A heterogeneidade pode representar a diversidade de formas linguísticas que existe em uma língua. Da mesma forma, ela também pode representar as várias áreas sociais que existem na contemporaneidade como também em tempos passados.

A variação linguística ocorre em todos os níveis da língua – fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, estilístico-pragmático e lexical –, e devido à diversidade não só linguística, mas também social, a variação pode ser influenciada por fatores internos e externos à língua. No entanto, para nossa pesquisa, tratamos apenas dos fatores de variação linguística de ordem extralinguística.

De acordo com Labov (2008 [1972]), numa perspectiva sociolinguística, a variação jamais acontece de maneira aleatória. Esse fenômeno ocorre por meio dos fatores que estruturam, condicionam e organizam essa diversidade linguística. Corroborando Labov (2008 [1972]), dentre os inúmeros conjuntos de fatores, Bagno (2007) apresenta tanto os que carregam características individuais como os que agregam aspectos mais amplos, como os tipos de variação: diatópica; diastrática; diamésica; diafásica; e diacrônica. Todos esses adjetivos têm peculiaridades que estruturam e organizam a variação linguística.

Ainda numa perspectiva Sociolinguística, Coelho (2015) explica que a variação linguística pode ser vista em uma dimensão interna e também em uma dimensão externa. De acordo com a autora, é na dimensão externa que se situam os tipos de variação que se organizam a partir de fatores extralinguísticos. Dessa forma, Coelho (2015) descreve os seguintes tipos de variação: regional; social; estilística; e de fala e escrita. Além disso, a autora explica que um fenômeno variável pode ser influenciado por mais de um tipo de fatores de variação linguística.

Adentrando na perspectiva da Lexicologia, não poderia ser diferente o tratamento dado à variação linguística no âmbito do estudo da língua relacionando-a ao estudo do léxico, como é o caso da variação lexical que está presente em ambas as perspectivas e que é o nosso objeto de estudo.

Introduzindo de forma simplificada o tema sobre variação, Polguère (2018) trata da individualidade e de parâmetros mais gerais para relacionar língua e léxico. Para isso, o autor coloca em comparação o vocabulário de um texto e o vocabulário de um indivíduo. Polguère (2018) explica que

O vocabulário de um indivíduo é um componente do *idioleto* desse indivíduo, isto é, da língua que ele domina e fala. Na verdade, ninguém fala realmente da mesma maneira e ninguém tem exatamente o mesmo conhecimento da língua que qualquer outro indivíduo. (...) É preciso sempre

encontrar o meio de levar em conta as *variações idioletais*. Ademais, o problema da variação linguística não se coloca unicamente no que diz respeito ao idioleto (Polguère, 2018, p. 104).

Em outras palavras, a língua não varia apenas através do indivíduo, mas também por meio daquilo que está ao redor dele. São esses “parâmetros” sociais os quais Polguère (2018) denomina de “eixos de variação linguística”. Esses eixos equivalem aos tipos de variação apresentados por Bagno (2007) e Coelho (2015), que explanamos anteriormente. A partir disso, Polguère (2018) elenca cinco tipos de variação linguística que, segundo o autor, “devem ser levados em consideração no âmbito do estudo da língua e, especialmente, do léxico” (Polguère, 2018, p. 104). Segundo o autor, a situação geográfica, o contexto da interação social, a temporalidade, o campo de conhecimento e a comunicação constituem esses tipos de variação linguística.

Vale ressaltar que praticamente todos (ou quase todos) os tipos de variação apresentados pelos autores, apesar de não estarem em uma única perspectiva, na maioria das vezes, referem-se ou correspondem ao mesmo tipo de variação, exceto a variação de campo de conhecimento, a qual nos parece ser identificada apenas por Polguère (2018). Essa variação refere-se a um nicho da língua que é utilizada por um grupo de especialistas em determinados domínios temáticos. Essa variação também é chamada de “variação terminológica” e configura também a existência de uma linguagem de especialidade.

Sendo assim, levando em conta os tipos de variação apresentados pelos autores, trazemos a descrição de fatores extralinguísticos a partir da nossa interpretação sobre esses tipos de grupos, no Quadro 1, a seguir.

Quadro 01 – Descrição dos tipos de variação linguística

TIPOS DE VARIAÇÃO	RELACIONADA À	DESCRIÇÃO
Diatópica	geográfica/regional	Essa variação leva em consideração as marcas linguísticas que caracterizam uma determinada região em detrimento das outras. Também se manifesta nas diferenças linguísticas entre países específicos
Diastrática	social/classe social	Refere-se ao modo de falar de cada indivíduo de acordo com as características da classe social e do ambiente social no qual ele está inserido

Diacrônica	época/etapas da história/temporalidade	Essa variação tem foco nas formas de uso da língua em épocas diferentes. Tem grande contribuição para o estudo da evolução da língua no tempo
Diafásica	estilo/registo/monitoramento	A situação comunicativa e/ou o contexto de comunicação caracteriza essa variação, que é voltada ao estilo de acordo com o grau de monitoramento da língua
Diamésica	fala e escrita/gênero textual	Essa variação compara o uso da língua falada e escrita deixando em evidência as diferenças e características que regem esses dois meios. Nessa variação também são levados em consideração o trabalho e a análise de gêneros textuais
Terminológica	linguagem de especialidade/grupo de especialistas	Essa variação refere-se aos usos linguísticos de caráter técnico e/ou científico que compõem a linguagem de um grupo de especialistas em determinados domínios temáticos

Fonte: Elaborado a partir de Bagno (2007), Coelho (2015) e Polguère (2018).

Salientamos que, ao colocarmos os fatores de variação em um mesmo quadro, sem distinção de perspectiva, enfatizamos o tratamento que damos a eles de uma forma que estão próximos, que há uma ponte entre eles, mesmo com enfoques diferentes na lexicologia e na sociolinguística.

Como podemos observar a partir do exposto no quadro acima, a variação linguística perpassa por vários temas que definem os fatores: alguns mais individuais, outros mais coletivos, como é o caso da variação diafásica e diatópica, respectivamente. Apesar dos fatores apresentados terem características mais amplas como citado no início desta subseção, esses tipos de variação também podem ter características individuais.

Além disso, para cada uma dessas variações linguísticas, relacionam-se contextos que requerem usos específicos de itens lexicais, inclusive associando-os ou não às normas gramaticais, como já expomos na introdução desta dissertação. Essa possibilidade de usos lexicais por meio da diversidade de temas da vida cotidiana permite o conhecimento lexical não só da contemporaneidade, mas também dos itens lexicais que se enquadram em diferentes situações, sejam elas de ordem cultural, social ou de época. Dessa forma, é evidenciada a ocorrência de variação lexical em praticamente toda a vida de um indivíduo.

3.3.3 Observações sobre a lexicografia pedagógica e a variação

Uma possibilidade de se estudar a variação, levando em consideração aspectos culturais, sociais e/ou de época, é o dicionário. Embora esse tipo de livro quase sempre tenha seu uso na investigação do significado de alguma palavra, ele também pode gerar uma reflexão acerca do uso de um item lexical. Nesse sentido, o dicionário deixaria de ser visto como apenas um livro de registro de palavras. “Mas o dicionário não é essa descrição completa do léxico? [...] A maioria dos usuários o creem, e as publicidades não procuram desenganá-los. O dicionário é um dos objetos culturais mais usuais e mais mal conhecidos” (Rey-Debove, 1984, p. 63).

A partir da concepção de que o dicionário é uma descrição completa do léxico de uma língua, não seria ele o principal instrumento nas aulas de língua portuguesa? E, quando se pensa em ensino de léxico, ele não deveria ser uma ferramenta indispensável? Ao menos é essa a ideia que deveríamos adotar no que se refere ao dicionário, levando em consideração evidentemente a possível concepção de que falamos no início deste parágrafo.

Embora seja possível tal pensamento, corroboramos o posicionamento de Rey-Debove (1984) de que o dicionário é pouquíssimo utilizado e estudado (para nosso trabalho, nos referimos ao espaço escolar). No entanto, entendemos que essa questão se agrava quando relacionada ao ensino de língua.

Com efeito, existe a tendência para se recorrer ao dicionário, de preferência, quando se tem dúvida sobre a escrita correta de uma palavra. Quer dizer, o dicionário é reduzido a um “guia ortográfico”, a um ‘tira-dúvidas’ sobre a grafia de ‘s’, ‘ss’, ‘ç’, ‘sc’, entre outros (Antunes, 2012, p. 138).

Nesse sentido, o dicionário é visto como uma fonte de “correção” e não como um recurso didático que deveria fazer parte das aulas de língua. Segundo Dargel (2005, p. 66), “o dicionário representa um dos meios mais eficientes para auxiliar o aluno a expandir seu conhecimento lexical”. Ademais, esse instrumento também pode ampliar a bagagem cultural do aluno e também desenvolver seu poder de reflexão sobre a língua e seus usos.

Para Cardoso (2015, p. 28), “o dicionário tem como propósito mostrar aos falantes de uma língua o maior número possível de palavras e seus diversos usos em diferentes contextos”, indo muito além da ideia limitada do dicionário que nos referimos até aqui. Dessa forma, compreendemos que o dicionário é uma importante ferramenta no desenvolvimento do ensino de léxico e, principalmente, no trabalho com a variação lexical.

Segundo Antunes (2012), para elaborar um dicionário é desenvolvido

(...) um trabalho de muito estudo, de muito levantamento, acerca do que já está sedimentado lexicalmente; supõe muita observação dos itens que, por acaso, tenham entrado mais recentemente em uso; supõe muita atenção às alterações de significados atribuídas a palavras já existentes, à entrada de novas palavras (por neologia ou por empréstimos), enfim, supõe um trabalho metucioso – olhos de lince – com o propósito de abranger o maior número possível de informações relevantes (Antunes, 2012, p. 140).

Esse processo de criação de um dicionário propõe, inclusive, o tratamento de algumas características da variação lexical até mesmo pela observância, de acordo com a autora, de possíveis processos de sinonímia, de empréstimos, entre outros. É nesse sentido que se deve trabalhar com a variação lexical utilizando o dicionário.

O que estamos querendo dizer é que o dicionário, apesar de já está inserido na distribuição de livros realizada pelo PNLD nas escolas, pouco é lembrado durante as aulas de língua e mais especificamente no ensino do léxico, conforme apresentamos em parágrafos anteriores. A variação lexical, nesse caso, surge como um caminho possível para o desenvolvimento de um ensino que contorne a forma engessada que talvez o léxico seja tratado nas aulas de língua e que muitas vezes gera inadequações e confusões nos textos dos alunos. Mas como o professor pode utilizar o dicionário para trabalhar a variação lexical?

São diversos os caminhos para o professor utilizar o dicionário com o intuito de ensinar o léxico a partir da variação lexical. Começamos pelo trabalho com sinonímia, hiponímia, homonímia, etc., em que podem ser focalizadas as relações de sentido e significado que as palavras podem apresentar. Quando pensamos na palavra “corpo”, por exemplo, lembramos imediatamente da estrutura corporal de um ser humano, mas também podemos nos referir a um grupo de militares como, por exemplo, o “corpo de bombeiros militar”. Outra opção é trabalhar com os alunos a presença e/ou “ausência de registros que identifiquem a sua região” (Cardoso, 2015, p.49), ou até mesmo a identificação de palavras características de outra região e que não são usadas/conhecidas na sua comunidade. Pode-se também tratar de palavras caracterizadas como estrangeirismo e empréstimo linguístico, tendo como núcleo central do estudo a relação estabelecida com palavras da língua materna. Alguns dos estrangeirismos, inclusive, têm a sua realização de forma conjugada, como no caso do item “stalkear”. Também podem ser abordados os neologismos e as relações de sentido em um contexto de uso.

Dessa forma, se por um lado esses tipos de atividades não têm o pontapé inicial no dicionário. Por outro lado, pode, sim, ter o seu ponto conclusivo a partir do dicionário que fornece conhecimento não só lexical/linguístico, mas também de outros domínios.

Segundo Antunes (2012, p.136), “essa diferença já nos leva a perceber as palavras para além de sua natureza estritamente linguística. Coloca-as, na verdade, na língua e fora dela, quando a supõe como elemento da cultura, dos sistemas de valores, ou da memória social da língua”.

Em outras palavras, o dicionário tem papel fundamental não somente no registro de itens lexicais de uma língua, ou na manutenção gramatical, ou divisão silábica, ou classificação de palavras. O dicionário tem sua importância, principalmente, na possibilidade de conhecermos uma língua também nos seus aspectos culturais, históricos e sociais, desenvolvendo no aluno o poder de reflexão sobre a língua e os seus usos, além de fornecer conhecimento de mundo.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Apresentamos, nesta seção, todos os procedimentos que englobam a metodologia da nossa dissertação, bem como a caracterização deste trabalho. Assim, são explanados no decorrer desta seção aspectos relativos à natureza e abordagem da pesquisa e ao passo a passo do desenvolvimento dos processos até chegarmos à análise de resultados.

Dessa forma, esta seção divide-se em três subseções que se organizam da seguinte forma: primeiro, é apresentada a caracterização da nossa pesquisa; em seguida, discorremos sobre os procedimentos investigativos no que se refere aos processos de geração de dados e também às etapas analíticas concernentes ao nosso *corpus*; na terceira subseção, fazemos a descrição dos LDs utilizados para a realização da nossa pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Partindo dos princípios dos estudos da variação linguística relacionados ao ensino, mais especificamente das concepções de léxico e de variação lexical nos LD de LP do EM, esta dissertação tem como pretensão desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza documental.

Na pesquisa qualitativa, segundo Mascarenhas (2014), no momento em que os dados estão sendo levantados, o pesquisador, simultaneamente, realiza a análise desses dados. Para o autor, esse processo de análise qualitativa possui aspectos descritivos com finalidade à compreensão do objeto. O interesse descritivo aparece em função de descrevermos “as características de uma população ou um fenômeno, além de identificar se há relação entre as variáveis analisadas” (Mascarenhas, 2018, p. 48). Sendo assim, nosso trabalho alinha-se ao proposto por Mascarenhas (2014), uma vez que nos propomos a analisar, de modo mais aprofundado, a abordagem sobre o estudo do léxico, mais precisamente a variação lexical e concepções de léxico, a partir da perspectiva de AL em atividades do LD do EM.

Outro ponto importante na abordagem qualitativa é a subjetividade aplicada à análise. Como aponta Mascarenhas (2014, p. 46), “a influência do pesquisador sobre a pesquisa não é evitada, muito pelo contrário, é considerada fundamental”. Assim, a interpretação dos dados será realizada a partir das inferências feitas pelo próprio pesquisador, o que também está de acordo com a nossa pesquisa. Dessa forma, este trabalho também se engaja no postulado por Prodanov e Freitas (2013), quando os autores explicam que a pesquisa qualitativa “não faz uso de dados estatísticos, não tendo, portanto, prioridade de numerar ou medir unidades”

(Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Ainda, a abordagem qualitativa se verifica por objetivarmos fazer uma análise detida e aprofundada do objeto em questão, não se limitando a quantificações, além de não desconsiderar a relação entre ele e o mundo real, num estudo contextualizado (Chizzotti, 2006; Mascarenhas, 2018).

No entanto, de acordo com Indursky (1990), alguns dados pouco expressivos podem apresentar algumas interpretações relevantes. Ou seja, o pesquisador pode expor algumas quantificações não precisamente para realização da análise, mas para uma possível constatação de informação importante. Suassuna (2008, p.354) enfatiza que, no que concerne à abordagem qualitativa e quantitativa em oposição, “o dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados em jogo”. Dessa forma, nossa pesquisa também apresenta aspectos quantitativos, o que caracteriza este trabalho como quali-quantitativo.

A natureza documental desta pesquisa se estabelece por meio da diversidade de textos usados e leituras realizadas. Segundo Mascarenhas (2014, p.50), na pesquisa documental “lançamos mão de fontes que não têm o objetivo de analisar o assunto em questão”. Portanto, não se rejeitam textos que não possuem essa finalidade. É o caso dos textos curriculares para o ensino e dos LD que utilizamos. Além disso, em nosso trabalho, fazemos o uso de textos que nos fornecem embasamento suficiente para a realização desta dissertação, o que nos inclui nessa natureza de pesquisa.

Ademais, outro aspecto que constitui a natureza documental de pesquisa é o uso de “materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 55). Esse aspecto também se encaixa na nossa pesquisa, uma vez que o material que é objeto de análise são os LD utilizados no PNLD 2021 e no EM.

4.2 Procedimentos técnicos

No que se refere aos procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, a princípio, realizamos leituras dos LD selecionados com finalidade de reconhecimento deles e, mais especificamente, da distribuição das atividades que compõem os livros. Salientamos que, para a nossa pesquisa, os instrumentos utilizados para a realização da geração de dados foram os próprios LD, visto que não realizamos entrevista ou algum outro procedimento parecido, o que poderia acarretar o uso de outros aparatos.

As atividades selecionadas foram as que contemplavam a variação lexical no eixo de AL no LD. A geração de dados para a construção do *corpus* se desenvolveu em algumas etapas, conforme se lista a seguir:

1. leitura de todas as atividades presentes nos livros didáticos;
2. identificação das atividades de acordo com o critério definido: a variação lexical no eixo de AL no LD;
3. catalogação das atividades selecionadas;
4. verificação de encaixe de cada atividade selecionada em relação ao objeto de conhecimento correspondente;
5. reorganização das atividades a partir do obtido após as duas últimas etapas; e
6. sistematização dos dados para construção do *corpus* e início de uma análise prévia.

As etapas expostas acima são consideradas importantes para a construção do nosso *corpus*. Cada etapa foi realizada com muito cuidado, atenção e dedicação, uma vez que, como dito anteriormente, é a partir da subjetividade do pesquisador que será realizada a análise. Os critérios adotados para a construção do *corpus* desta pesquisa, que buscam facilitar a realização da nossa análise, foram definidos conforme as leituras realizadas para nossa fundamentação teórica. Conforme já esclarecido, o *corpus* deste estudo é constituído por atividades voltadas ao trabalho com a análise linguística e que abordam a variação lexical. Após a análise das atividades dos LD, selecionamos 43 questões relacionadas ao tema que investigamos. Contudo, em virtude de tempo e espaço, estudamos apenas 19 do total selecionado. Nesse caso, não há impedimentos para que realizemos uma análise das outras questões em um trabalho futuro.

No que concerne aos nossos procedimentos analíticos, a distribuição desses processos que adotamos foi organizada da seguinte maneira:

- Selecionamos as atividades relacionadas à análise linguística.
- Identificamos se a atividade se encaixa no nosso critério: a variação lexical no eixo de AL no LD.
- Descrevemos a atividade fazendo a abordagem adequada relacionada aos critérios.
- Fizemos a associação de cada atividade às três perspectivas de Bezerra e Reinaldo (2020).
- Identificamos a perspectiva (Bezerra; Reinaldo, 2020) adotada em cada LD.

- De acordo com os pressupostos de Minayo (2009), fizemos uma interpretação dos nossos resultados, após o tratamento realizado por meio de descrição e análise, para que pudéssemos então fazer ligação de cada LD com as concepções de léxico explanadas em nossa fundamentação teórica.

Ademais, ainda de acordo com Minayo (2009, p. 81), “se não conseguirmos produzir uma interpretação dos dados com as referências teóricas já trabalhadas na fase exploratória, pois as novidades surgidas em campo exigem outras análises, devemos acrescentar leituras para produzir uma cuidadosa compreensão e interpretação”. Ou seja, se em algum ponto houver algum “ruído” no caminhar da nossa interpretação e análise, damos-nos o direito de realizarmos novas leituras a fim de contemplarmos o que se faz necessário.

No capítulo de análise, além de apresentarmos a visão geral da proposta da nossa pesquisa, também apresentamos as categorias de análise que possibilitaram a realização da investigação dos nossos objetivos. As categorias de análise são divididas em três e cada uma das categorias atenderá às necessidades de contemplação dos objetivos da nossa dissertação, respectivamente. Dessa forma, aderindo a esse tipo de organização, conseguiremos êxito no que nos propomos.

A elaboração das categorias de análise só foi possível devido ao andamento de várias etapas para a constituição do *corpus*, como, por exemplo, seleção das atividades, sistematização das atividades, leitura e releitura, descrição e análise prévia, até chegarmos ao ponto de elaboração das categorias para que pudéssemos realizar nossa análise.

Em outras palavras, quando se organiza a análise de um trabalho científico em etapas e/ou categorias, alinha-se também essa investigação à metodologia da teoria da análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), a organização das diferentes fases de análise é o fio condutor para que seja desenvolvida uma análise de forma plena.

4.3 Descrição do *corpus*

No recorte de nossa pesquisa, ao todo, analisamos dois livros: “Interação português”, de Sette *et al.* (2020), e “Linguagens em interação: língua portuguesa”, de Chinaglia (2020). A escolha dos livros didáticos se justifica pelo fato de serem livros novos, recém aprovados e utilizados pelo PNLD 2021, o qual avaliou e escolheu os livros a serem destinados às escolas de educação básica do país, e também por serem no formato de volume único, abrangendo todos os anos do EM. Outro motivo que nos influenciou quanto à escolha desses dois LD foi

não terem recebido, ainda, um tratamento analítico. Além disso, também porque são livros usados no sertão do Pajeú, interior do estado de Pernambuco. Ou seja, eles são usados na cidade em que reside o pesquisador deste trabalho e também em cidades circunvizinhas, região onde o autor desta pesquisa atua profissionalmente. Além do mais, notamos que, nesses dois LD, há uma grande quantidade de atividades que se encaixam no que se refere a nosso procedimento de análise, o que se configurou como relevante para nossa pesquisa. Dessa forma, temos a oportunidade de saber como, nesses LD, se desenvolve ou como se pretende desenvolver o estudo do léxico, de acordo com os nossos objetivos. Enfocamos que os LD que escolhemos compõem o objeto 2 do PNLD 2021, o qual se caracteriza por trazer conhecimentos específicos ou também por áreas do conhecimento.

Os LD que compõem nosso *corpus* estão alinhados com as propostas da BNCC. Isso quer dizer que, além de buscarem promover conhecimentos ao aluno, também é preciso desenvolver competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento dos estudantes enquanto seres pensantes e integrantes das várias esferas sociais que os rodeiam.

O LD “Interação português” traz em sua fundamentação teórico-metodológica alguns destes temas: Linguagem é prática social; Língua portuguesa: seu lugar no currículo básico; O papel do texto na aula de Língua Portuguesa; Multiletramentos e multimodalidade; Análise linguística: reflexão e prática. Nesse sentido, atentamos para o trabalho com a análise linguística, uma vez que nesta pesquisa também nos propomos a fazer essa abordagem. O trabalho desenvolvido nesse ponto é o de reflexão e prática.

Observamos também que o LD se propõe a desenvolver competências e habilidades estipuladas pela BNCC e que são direcionadas ao ensino médio e ao componente de língua portuguesa.

No que diz respeito à estrutura da obra, o LD tem trezentas e vinte páginas e é composto por doze unidades temáticas que são organizadas por seções, como “Literatura”, “Literatura viva”, “Leitura”, “Análise linguística e semiótica”, “Atividades”, “Produção de texto” e “Eu, você... e todo mundo!”.

Cada unidade apresenta na página de abertura imagens e boxes que garantem o desenvolvimento progressivo e articulado do trabalho pedagógico proposto. Esses elementos imagéticos introduzem o tema e o conteúdo a ser estudado.

Além dessas seções, que podem ser vistas com a descrição de forma integral na página XXI do manual do professor, podemos observar que existem outros boxes/subseções que complementam, especificamente, as seções “Literatura” e “Leitura”. Ambos os

boxes/subseções são intitulados “Texto 1”, “Texto 2” e “Texto 3”, e trazem alguns exercícios para que o aluno desenvolva a partir da leitura de textos.

Destacamos, também, o boxe “Na BNCC”, que é apresentado logo nas primeiras páginas de cada unidade e expõe ao aluno as competências e habilidades que serão trabalhadas na unidade em questão.

Além das unidades que compõem a obra, no final do livro também são apresentados estas seções: “Tópicos de análise linguística e semiótica”, em que são retomados alguns conteúdos abordados ao longo das unidades; “Linha do tempo da literatura portuguesa e brasileira”, que tem como finalidade proporcionar ao aluno uma linha do tempo da literatura para que ele possa localizar cada autor e cada texto literário que lê e analisa nas unidades dentro de uma sequência cronológica; e “Quadro de competências e habilidades da BNCC trabalhadas no volume” nas últimas páginas do livro.

O LD “Linguagens em interação: língua portuguesa” traz em sua fundamentação teórico-metodológica uma abordagem enunciativa-discursiva que se ancora nos pressupostos de Volochinov (1992) e Bakhtin (1997). Nesse sentido, a língua é compreendida como um fenômeno de interação verbal que se realiza em determinada situação de enunciação, influenciada pelas condições históricas e sociais, e por meio de práticas sociais de linguagem.

Além disso, constatamos que o LD se propõe a desenvolver competências e habilidades que estão presentes na BNCC (Brasil, 2018) e que são direcionadas ao ensino médio e ao componente de língua portuguesa.

No que diz respeito à estrutura da obra, o LD também tem trezentas e vinte páginas e é composto por seis unidades temáticas que, por sua vez, são organizadas por seções como “Hora da leitura”, “Intertextualidade” e “Ampliando a conversa”, e também por boxes como “Fique ligado” e “Sobre o autor”.

A obra tem seis unidades e cada uma dessas unidades é composta por dois capítulos, resultando em um total de doze capítulos. Apesar de o LD ser volume único para o ensino médio, a sugestão é que sejam utilizadas em cada ano do ensino médio duas unidades com dois capítulos cada. Dessa forma, as unidades 1 e 2 são direcionadas ao 1º ano; as unidades 3 e 4 são voltadas ao 2º ano; e as unidades 5 e 6 correspondem ao 3º ano do ensino médio.

Além disso, as seções e os boxes citados anteriormente estão presentes em cada capítulo que compõe o LD. Dessa forma, segundo a obra, essa organização estrutural destinada ao bom andamento do trabalho pedagógico possibilita aos alunos

vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (Chinaglia, 2020, p. 329).

Além das seções citadas, também podemos observar que existem outros tópicos de atividades que complementam a obra, a exemplo das seções “Vamos conversar?”, “Usos da língua” e “Produção de texto”. Em algumas páginas do LD, também é possível observar o tópico “Enem e vestibulares”, mas, nesse caso, ele aparece somente em alguns capítulos, não em todos.

5 ATIVIDADES SOBRE VARIAÇÃO LEXICAL NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, apresentamos a análise do *corpus* a partir da divisão nas três categorias. Cada categoria trata de uma investigação específica para contemplar os nossos objetivos.

5.1 Visão geral da abordagem

Como visto até aqui, nossa pesquisa busca tratar de temas relevantes para o estudo do léxico. Para isso, ancoramo-nos não somente na Lexicologia, mas também nas teorias que abordam a variação linguística e que contemplam a diversidade lexical. Dessa forma, a variação lexical, que é o nosso objeto de estudo, relaciona-se a esses dois campos de uma maneira mais próxima, concretizando a ponte entre lexicologia e variação linguística. Entendemos que, de maneira mais específica, essa relação acontece no nível da variação lexical.

Nesse caso, ancoramo-nos na AL para que pudéssemos desenvolver de forma satisfatória o estudo acerca da variação lexical presente nos LD do ensino médio. Para isso, recorreremos a dois LD do EM utilizados atualmente pelo PNLD (2021) e em sala de aula.

Para a constituição do *corpus*, verificamos todas as atividades dos LD e selecionamos 40 questões sobre o tema que investigamos a partir dos livros “Interação português”, de Sette *et al.* (2020); e “Linguagens em interação: língua portuguesa”, de Chinaglia (2020), ambos aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do ano de 2021. Porém, utilizamos apenas 19 atividades por motivo de tempo e espaço, e também para que fosse realizada uma análise de forma satisfatória.

Seguindo os pressupostos de Bardin (1977), para podermos realizar a nossa análise, adotamos uma série de procedimentos e sistematizações para chegarmos ao nosso *corpus*. De acordo com o referido autor, entre as várias etapas de tratamento e organização dos dados, é necessário realizar leituras e releituras com o intuito de observar e identificar aspectos e características que correspondam às nossas necessidades.

Sendo assim, a partir de um longo processo de leitura dos nossos instrumentos de geração de dados (que são os LD), que possibilitou a seleção das atividades dentro dos limites dos nossos critérios, pudemos também desenvolver outras etapas a fim de darmos um melhor tratamento (ainda mais minucioso) aos nossos dados, como, por exemplo, sistematizações em

que foram realizadas topicalizações, descrições das atividades e elaboradas análises prévias do nosso *corpus*.

5.2 Variação lexical nas atividades de análise linguística

A partir de todas as etapas e processos explicados na seção metodológica, conseguimos identificar características suficientes para desenvolver as nossas categorias de análise. Desse jeito, separamos em três essas categorias: reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical (categoria 1); constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação (categoria 2); e reflexões dos vieses adotados no tratamento da variação lexical (categoria 3).

5.2.1 Reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical

Nesta categoria de análise, temos como finalidade a de contribuir para o nosso primeiro objetivo que é “(i) analisar os objetos de conhecimento relativos às atividades propostas pelos livros didáticos que abordam a variação lexical”.

Após a sistematização e a revisão na literatura que nos apresentou o conteúdo referente aos fatores, conseguimos identificar nos nossos dados outros aspectos relacionados aos diversos fatores de variação. No entanto, entre os seis tipos de fatores (variação diatópica; diastrática; diafásica; diamésica; diacrônica; e terminológica), identificamos em nossos dados apenas três deles: diatópica (geográfica); diastrática (social); e diafásica (estilo/registro).

Assim como as próprias definições de cada fator, a relação dos fatores com as atividades dos LD se concretiza por meio do tipo de conteúdo trabalhado, como a comparação das várias formas de uma mesma palavra usada em regiões diferentes. Nesse caso, a atividade do LD é relacionada ao fator diatópico, ou seja, a variação lexical é influenciada por fatores geográficos: dependendo da região, o uso de uma palavra será diferente de outra.

Conseqüentemente, a partir do fator de variação identificado, a atividade também contemplará algum/uns dos objetos de conhecimento que apresentamos em nossa fundamentação e que nos propomos a analisar.

Figura 01 – Exemplo de atividade sobre léxico, estilo e cultura

Periferia lado bom
 Periferia tem seu lado bom
 Manos, vielas, e futebol no campo
 Meninas com bonecas e não com filhos
 Planejando assim um futuro positivo

Sua paz é você que define
 Longe do álcool, longe do crime.
 A escola é o caminho do sucesso
 Pro guerreiro honrar desde o começo

E dizer bem alto que somos a herança
 De um país que não promoveu as mudanças
 Sem atrasar ninguém rapaz
 Fazendo sua vida se adiantar na paz

Jogando bolinha, jogando pião
 Vi nos olhos da criança a revolução
 Que solta pipa pensando em voar
 Para não ver o barraco que era o seu lar

FINAL DE DIVULGAÇÃO
 Periferia lado bom, o que você me diz
 Alguns motivos pra te deixar feliz
 Longe do álcool, longe do crime
 Sua paz é você que define

E nessa pipa no céu eu vi planar
 A paz necessária para se avançar
 Ânimo, positivismo em ação
 Hip-hop cultura de rua e educação

MANO
 Mano, rapper e
 Fautó (SP),
 aborðar
 so das
 grandes
 n de escritor,
 culturais,
 so movimento hip-hop.

MANO

Foi assim que criaram e assim que tem que ser
 O mestre de cerimônia rimando pra você
 Enquanto o DJ troca as bases
 O grafiteiro pinta todo contraste

Da favela para o mundo
 O caminho do rap pelo estudo
 Por isso eu não me iludo
 Roupa de marca não é meu escudo

Eu já te disse no começo
 Estudar do sucesso é o preço
 Porque conhecimento é maior que o tempo
 Então positivismo pra vencer vai vendo

FERRÉZ. Periferia lado bom. In: FERRÉZ. *Blog Ferréz Escritor*.
 [S. l.], 18 fev. 2020. Disponível em: <http://blog.ferrezescritor.com.br/?search?updated-max=2019-11-11T12:15:00-05:00>. Acesso em: 19 mar. 2020.

Releia as estrofes e faça o que se pede.

- Identifique algumas marcas de oralidade, ou seja, usos linguísticos próprios da fala.
- Cue efeitos expressivos decorrem das marcas de oralidade, considerando o público a quem o rap se dirige?

- As grafias **pro** e **pra**, que reproduzem a fala informal; a gíria **mano**; o diálogo direto com o interlocutor, criando um efeito de conversa, como em "Alguns motivos pra te deixar feliz"; "Sem atrasar ninguém rapaz"; "Eu já te disse no começo"; "Então positivismo pra vencer vai vendo".
 - As marcas de oralidade conferem ao texto a informalidade típica do estilo do rap e também a característica da fala do grupo social a que ele é dirigido.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 15)

A atividade exposta acima é norteada partindo da leitura do texto “Periferia lado bom”, de Reginaldo Ferreira da Silva (conhecido também como Ferréz). O texto utiliza uma linguagem contemporânea e é direcionado a um grupo específico de pessoas, apesar de ser exposto a quem quiser lê-lo.

Identificamos no texto marcas típicas do estilo musical chamado de Rap. Com isso, é comum nesse tipo de texto o autor fazer uso de expressões linguísticas e, às vezes, bordões ou gírias que circulam nos ambientes em que esse tipo de música é mais escutado, fazendo com que ele ganhe características de estilo próprio. Apesar de falarmos aqui sobre estilo, esse aspecto, nesse tipo de atividade, também pode ser confundido com questões relacionadas à região ou ao grupo social em que são mais utilizadas as marcas de oralidade, como indica a atividade em seu texto explicativo. No entanto, entendemos que o teor voltado ao foco estilístico tem mais presença e acaba suprimindo esses outros aspectos.

Nas linhas explicativas para o desenvolvimento da atividade, é solicitado que o aluno faça a leitura do texto e identifique marcas de oralidade e efeitos expressivos que estão presentes na fala. Nas respostas, é explicado que o autor faz uso de grafias e gírias que dão ao texto o estilo típico do Rap.

A atividade poderia desenvolver uma reflexão sobre esses usos linguísticos, pedindo aos alunos uma espécie de reescrita das estrofes em que aparecem e comparar os usos lexicais

nas duas versões (original e versão do aluno). O aluno assim reconheceria e desenvolveria também o seu conhecimento lexical a partir das possibilidades de usos dos itens lexicais em diferentes tipos de textos, como no texto do Rap e seu estilo peculiar.

Por fim, resumindo a análise desta atividade, no caso do exercício 3, é necessário que o aluno identifique usos linguísticos específicos e faça relação a efeitos expressivos levando em consideração o contexto e o público ao qual o texto é direcionado. Dessa forma, entre outras características, o aluno deverá relacionar os usos linguísticos ao contexto informal, uma vez que a estilística do rap se utiliza de uma variedade de gírias. Sendo assim, além de relacionarmos essa atividade ao fator de variação estilística, também podemos agregá-la ao fator social, tendo em vista que esse gênero musical é comumente desenvolvido em comunidades carentes como manifestação e marca cultural.

Ainda, entendemos que o trabalho desenvolvido nessa atividade, utilizando gírias e marcas de oralidade como características, se relaciona ao objeto de conhecimento “Reconhecimento de processos lexicais referentes à variação linguística, com foco nos empréstimos e estrangeirismos, nos regionalismos e nas gírias” (apresentado na subseção 3.3.2), uma vez que faz referência a um público específico que escuta esse estilo musical. Além disso, também se conecta ao objeto de conhecimento “Reflexões sobre o prestígio social das palavras, com foco nas relações entre língua, sociedade e cultura”. A atividade explica que a fala informal presente nesse tipo de texto se define por meio dos usos de gírias e marcas de oralidade típicas de um grupo social ao qual o estilo do Rap é dirigido.

Figura 02 – Exemplo de atividade sobre jogo de palavras e uso de gírias

2. Agora leia a seguinte charge.



d) O que quer dizer a expressão "estar osso" ?

e) Além de ser o nome de um artista, bone é também um substantivo comum inglês. O que ele significa?

d) Quer dizer "estar difícil; estar difícil de lidar".

e) Osso.

h) Que elementos nas falas indicam o registro linguístico?

h) As gírias **tá osso** e **colar em** ("ir ao"), as interjeições **poise** e **vixxi!!!**. Comente que a pronúncia também é um indicador do registro. E, conforme o chargista indicou pela grafia, o personagem pronunciou **está osso** como **tá osso** e para **nós** como **pra noíz**. Chame a atenção da turma para o monitoramento da pronúncia que se costuma fazer nas situações mais formais.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 31)

Partindo da leitura e interpretação da charge "Tá osso", de Walter Luís, a atividade solicita ao aluno a interpretação, identificação e tradução de algumas palavras que estão presentes na charge. Dessa forma, o trabalho com o léxico nesta atividade surge a partir de quatro aspectos: o registro, o estrangeirismo, a gíria e o jogo de palavras.

A começar com o registro, podemos juntá-lo às gírias que estão apresentadas na charge, bem como às interjeições, além de marcas de oralidade que também estão presentes e que conferem ao texto características de diversidade lexical. Já o trabalho com estrangeirismo e jogo de palavras, refere-se aos usos feitos das palavras "osso" e "bone", que em uma tradução direta significam a mesma coisa.

Apesar de serem trabalhados na atividade diversos aspectos referentes aos diferentes usos lexicais, como o sentido e a variação lexical, também poderia ser desenvolvida uma reflexão ainda mais ampla sobre esses conteúdos. Nesse sentido, uma possibilidade seria pedir aos alunos uma reescrita ou uma edição do/no texto da charge para que fossem comparadas as versões dos alunos com a versão do autor. Dessa forma, professor e alunos poderiam refletir sobre os usos mais plausíveis em determinada parte do texto e quais as opções de itens lexicais para uma mesma palavra.

Concluindo, no exemplo em destaque, o aluno pode observar a variação lexical por meio de dois fatores de variação: o fator social e o fator estilístico. Podemos relacionar os aspectos de registro e gíria aos fatores estilístico e social; e estrangeirismo e jogo de palavras,

ao fator estilístico. No entanto, entre esses dois fatores, o que nos parece se destacar mais é o fator estilístico.

Por fim, a partir da identificação do fator de variação, percebemos que nessa atividade também estão contemplados dois objetos de conhecimento dentre os quatro que apresentamos na subseção 3.3.2. Primeiro, o objeto de conhecimento “Relações entre a textualidade e a variação lexical, como o uso de palavras típicas de um gênero textual ou o emprego de jogos de palavras”, por ter um maior destaque no uso de jogos de palavras para se ter vários sentidos. Também está contemplado o objeto de conhecimento “Reflexões sobre o prestígio social das palavras, com foco nas relações entre língua, sociedade e cultura”, por fazer analogia ao contexto de uso dos itens lexicais como, por exemplo, contexto formal e informal, destacando o monitoramento linguístico entre eles, e o estilo das personagens da charge.

Figura 03 – Exemplo de atividade sobre jogo de palavra

Com licença poética

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
– dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

PRADO, Adélia. *Reunião de poesia*. Rio de Janeiro: BestBolso, 2015. E-book.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Poema de sete faces. In: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 11. © Graça Drummond www.carlosdrummond.com.br

Adélia Prado (1 em Divinópolis, professora, bac, Filosofia, atriz, cronista e poet) aborda temas cristã, pelas inc da mulher. Sua primeiro livro fo

1. O poema de Adélia Prado faz um diálogo intertextual com o “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade. Leia os versos iniciais desse poema e responda às perguntas.

Quando n desses que vivam na sombra disse: Vai, C

a) Considerando que a palavra *gauche* (em francês: “esquerdo”) significa, no contexto do poema, “estranho, diferente”, a que destino o eu lírico está predestinado?

b) Que jogo de palavras é feito no título do poema de Adélia Prado?

c) O que você infere desse título?

1. a) Ele está predestinado a ser uma pessoa diferente, estranha, deslocada daqueles que o rodeiam.

b) O jogo com as expressões **com licença** e **licença poética**.

c) Expressa um pedido de permissão para se apropriar do texto de Drummond, podendo também ser associado à condição ainda submissa da mulher. A expressão **licença poética** remete à liberdade que o eu lírico busca para se expressar.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 97)

De maneira resumida, esta atividade apresenta uma abordagem em que, a partir do jogo de palavras presente no poema da escritora, os alunos deverão compreender e identificar o jogo de palavras usado. Nesse caso, o fator de variação estilística é apresentado no que concerne ao monitoramento da língua a partir dos usos linguísticos do texto, com palavras rebuscadas.

A atividade exposta tem o seu contexto iniciado em uma leitura que se pede que o aluno realize do texto “Com licença poética”, de Adélia Prado. Vale ressaltar que a atividade também faz uma espécie de comparação entre o primeiro texto, há pouco citado, e o texto

“Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade. Segundo os autores do LD, há uma intertextualidade entre eles.

Voltando ao foco da nossa análise, nesta atividade o trabalho com a variação lexical é inserido no título do texto dando o aspecto de uso de jogo de palavras e traz o foco da nossa análise para essa parte. Nesse caso, além da reflexão a partir dos usos lexicais feitos no título do texto, há oportunidade de se refletir sobre o título relacionando-o a vários temas do cotidiano, assim como já indica a resposta da atividade retirada do próprio LD.

Um outro ponto que também pode ser desenvolvido nessa atividade é a reflexão sobre os sentidos que os jogos de palavras utilizados no título desenvolvem. A partir dessa reflexão, o professor poderia sugerir que os alunos mudassem o título de acordo com a interpretação que cada um tenha sobre as duas expressões.

Apesar de a atividade já apresentar um fator de variação por estilo, visto que há um monitoramento nos usos de palavras rebuscadas, a estratégia principal nela utilizada foi o uso de jogo de palavras. A sugestão feita no parágrafo anterior desenvolveria ainda mais o conhecimento dos alunos para o uso lexical, utilizando os aspectos estilísticos.

Dessa forma, concluímos que o objeto de conhecimento contemplado nessa atividade foi o “Relações entre a textualidade e a variação lexical, como o uso de palavras típicas de um gênero textual ou o emprego de jogos de palavras”, uma vez que é esse emprego de jogo de palavras que destaca o fator de variação presente na atividade, dando aspectos importantes ao estilo do título do texto.

Figura 04 – Exemplo de atividade sobre variação lexical regional

Analisando a linguagem do texto

1. b. “Tomaquê” é uma expressão usada, de acordo com o autor, a fim de que um voluntário possa atravessar alguém de uma margem a outra, para chegar à ilha. “Oxente” é uma interjeição que expressa admiração, surpresa ou estranheza. “Ó pai, ó” é uma interjeição usada para chamar a atenção sobre algo.

1. No fragmento lido da obra *Na minha pele*, o autor apresenta o vocabulário usado na Ilha do Paty. Releia este trecho e responda às questões.

Talvez você, minha companhia de viagem, não saiba o que quer dizer “tomaquê”. É uma redução, como “oxente”, que quer dizer “O que é isso, minha gente”. Ou “Ó pai, ó”, que é “Olhe pra isso, olhe”. Ou seja, é simplesmente “Me tome aqui, do outro lado da margem”. É muito mais gostoso gritar “Tomaquê!”.

- a. Explique o que há em comum no processo de formação das palavras “tomaquê”, “oxente” e da expressão “ó pai, ó!”. Cite uma palavra que você usa, de forma coloquial, com processo parecido. As palavras “tomaquê”, “oxente” e a expressão “ó pai, ó!” têm em comum o fato de se formarem pela redução de frases. Resposta pessoal. É possível que os estudantes citem: ôxe (uma redução da interjeição “oxente”), cê ou cêis (redução de você ou vocês), tá ou tão (redução de está e estão), deprê, entre outras.
- b. Em quais situações essas expressões ocorrem na fala e em quais contextos? Pesquise, caso seja necessário. Todas essas expressões ocorrem em uma dimensão regional, pois são expressões próprias dos falares de moradores de determinadas regiões do Nordeste brasileiro, especialmente na Bahia.

A atividade trata de palavras e expressões que são usadas em regiões específicas como gíria. Elas são usadas geralmente em situações informais e por pessoas que moram em determinada região. Dessa forma, o fator de variação que mais se aproxima da atividade é o geográfico, uma vez que a atividade aborda usos linguísticos de região específica.

Essa atividade tem foco em palavras que são conhecidas também como expressões de interjeição em contextos específicos. Para que o aluno possa desenvolver a atividade, é solicitado que ele faça a leitura do fragmento da obra “Na minha pele”, de Lázaro Ramos. No texto exposto, ainda na página vinte do mesmo LD, é possível observar que nele é utilizada uma quantidade considerável de palavras semelhantes aos exemplos da atividade.

Além de desenvolver o trabalho com a variação lexical, a atividade também dá a oportunidade para que os alunos conheçam o processo de formação de palavras, como explicado nas respostas da atividade, retirada do próprio LD, sobre as expressões utilizadas como exemplos. Além disso, também é possível desenvolver comparações entre palavras utilizadas antigamente e atualmente, mas que se referem a uma mesma coisa. Destacamos aqui o fator de variação histórico.

Para que possamos explicar de forma satisfatória o trabalho com a variação lexical nessa atividade, é necessário que foquemos nas palavras utilizadas como exemplo. As palavras exemplificadas são entendidas também como usos lexicais realizados em regiões específicas. No caso do texto, elas são palavras e expressões típicas da Bahia, remetendo ao aspecto regional. Nesse caso, a variação ocorre com características geográficas, sendo essas características o fator principal de variação.

Na atividade, são expostas ao aluno as expressões que se referem à mesma coisa. No entanto, como dito anteriormente, no texto completo exposto ainda na página vinte, é possível observar outras palavras, inclusive palavras de origem africana como, por exemplo, *béfun*, *vôngole* e molusco, que se referem a um mesmo animal marítimo. Nesse sentido, os alunos poderiam estudar a variação lexical também a partir da comparação de usos vocabulares em línguas/variedades de países diferentes.

Sendo assim, conforme analisado, o único fator que influencia o trabalho de variação lexical nessa atividade é o regional. Observamos também que um único objeto de conhecimento, relacionado ao nosso primeiro objetivo específico, está presente no desenvolvimento da atividade; o objeto “Reconhecimento de processos lexicais referentes à variação linguística, com foco nos empréstimos e estrangeirismos, nos regionalismos e nas

gírias” relaciona-se à variação lexical por meio de regionalismos, como nos usos lexicais típicos da Bahia presentes no texto.

Figura 05 – Exemplo de atividade sobre variação linguística e seus níveis de variação

Variação linguística é a multiplicidade de modos de falar uma língua, que se observa em níveis enunciativos e linguísticos.

No **nível enunciativo**, a variação linguística ocorre desde o mais alto, entre falantes de uma mesma língua em países diferentes (português brasileiro e angolano, por exemplo), até o mais baixo, como modo de falar de um único indivíduo.

No **nível linguístico**, a variação linguística se apresenta como: fonética/fonológica (sons e fonemas diferentes); lexical (uso de palavras diferentes com o mesmo significado); sintática (diferenças no modo de realizar as concordâncias nominal e verbal, por exemplo); semântica (significados diferentes para as mesmas palavras); estilística/pragmática (grau de formalidade: formal ou informal).

Cada um dos múltiplos modos de falar é denominado **variedade linguística** e se apresenta em diferentes dimensões: **geográficas** ou **regionais** (modos de falar de determinada região ou comunidade linguística); **sociais** (modos de falar de pessoas que pertencem a classes ou grupos sociais distintos); **históricas** (modos de falar em determinado momento histórico); **etárias** (modos de falar em decorrência da idade do falante); **de usos** (falada ou escrita); **graus de escolaridade** (modos de falar de acordo com o nível de escolaridade); **profissionais** (modos de falar em diferentes categorias profissionais), entre outras.

2. O uso das expressões estudadas na atividade anterior ocorre pelo fenômeno da variação linguística. Com base no boxe sobre variação linguística, responda às questões seguintes.

- O uso dessas expressões é uma variação no nível coletivo ou individual? Ocorre em quais níveis linguísticos? Explique. O uso dessas expressões é uma variação no nível coletivo, porque é verificada em uma comunidade de falantes. Ocorre em níveis lexical e estilístico-pragmático, porque os falantes fazem uso de diferentes palavras para expressar determinadas emoções e as utilizam em situações de informalidade.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 27)

Nessa atividade, é apresentado ao aluno um boxe que explica, de forma breve, o conteúdo acerca da variação linguística. É possível observar que o boxe apresenta os mais diferentes tipos de variação, levando em consideração também os seus níveis de ocorrência.

A atividade aborda questões sobre a diversidade linguística a partir dos níveis de variação; aponta também para a variação linguística em uma comunidade de falantes. De acordo com a atividade, as expressões usadas se configuram no fator regional, uma vez que são palavras utilizadas em uma comunidade de falantes. Além disso, indica também que esses mesmos falantes desenvolvem um monitoramento na língua ao usar palavras diferentes em contextos diferentes.

Dessa forma, os fatores de variação que mais se aproximam da atividade são o fator geográfico e o estilístico, uma vez que a atividade aborda usos linguísticos de região específica e em contextos específicos. Além disso, é notório o trabalho com variação lexical a partir das expressões da atividade anterior através dos aspectos regionais que os itens lexicais carregam.

Figura 06 – Exemplo de atividade sobre relações linguísticas entre língua, sociedade e cultura

Taboão dos Palmares
(março/2007)

Taboão da Serra é uma cidade de mil faces e não há como decifrá-las sem devorá-las. impossível pensá-la sem suas ladeiras, seus becos e suas vielas. Cada quebrada é um município no meu estado de espírito. As calçadas são irregulares, por isso nossa gente anda no meio da rua, desafiando a arrogância dos carros. Buzina para você ver...

Uma das faces mais bonitas da cidade é a nossa gente, e da nossa gente uma das faces mais bonitas é a do João Barraqueiro, da Kika e da sua família. Gente da pele preta que tem o suor como marca registrada no rosto.

Não importa o evento nem o local, é lá que eles estão. É comum vê-los nas praças, campos de futebol, shows, favelas, comícios etc., desfilando a grandeza dos que não se entregam, e se recusam a ser escravos do parasitismo.

A barraca é o Quilombo dos Palmares dessa família, tamanha é a liberdade com que constroem o pão de cada dia. Da mesma barraca, lutam como quem faz uma prece ao céu ou à terra, adorando um deus chamado DIGNIDADE.

A coragem que exalam das mãos é de assustar qualquer senhor de engenho ou capitão do mato. Trazem no olhar o desprezo pela chibata. E, no coração, o fogo brando que aquece o caldeirão da liberdade. Valeu, Zumbi!

Com todo o respeito às ancestralidades, que a Mãe África me perdoe, mas mãe é aquela que cria, e o João e a Kika são filhos de Taboão da Serra, e não por acaso são nossos irmãos. Axé!

Para aqueles que acreditam que o caráter independe da cor, uma poesia:
"Que a pele escura não seja escudo para os covardes que habitam na senzala do silêncio. Porque nascer negro é consequência, ser é consciência".

VAZ, Sérgio. Taboão dos Palmares. In: VAZ, Sérgio. Literatura, pão e poesia. São Paulo: Global, 2012. E-book.

1. Como é a linguagem utilizada na crônica?

Há o uso da linguagem informal, com o emprego de algumas gírias, como as expressões "quebrada" e "valeu".

Fonte: Chinaglia (2020, p. 39)

A atividade aborda usos linguísticos referentes a gírias a partir de uma crônica que foi exposta aos alunos por meio do LD.

Começamos nossa análise desta atividade pela pergunta e resposta indicadas pelo LD. Observamos que o LD trata a linguagem do texto como informal. No entanto, a não ser pelo uso somente de duas expressões, o texto sequer teria o uso de gírias. Na verdade, o texto contém uma linguagem formal com uma quantidade maior de usos de ênclises e clíticos, além de palavras rebuscadas.

A partir da pergunta da atividade, percebemos que, para o aluno poder responder à questão, é necessário que antes ele realize a leitura do texto exposto. O texto, cujo título é "Taboão dos Palmares", de Sérgio Vaz, é uma crônica sobre a cidade de Taboão da Serra, mas que divide seu foco com a abordagem sobre o tema da luta negra.

Dessa forma, a atividade destaca-se não somente por estudar a linguagem do texto, a exemplo das gírias que a própria resposta da atividade destaca e que são utilizadas, de acordo com o LD, em contextos informais (e também da expressão "Axé!", que remete à religiosidade de matriz africana), mas também por trazer para debate temas sociais como a

luta negra, oportunizando o estudo entre língua e sociedade. Nesse sentido, o trabalho nessa atividade ganha força no que se refere à variação linguística a partir de fatores sociais, fazendo relação entre os usos lexicais (gírias) à comunidade negra.

A reflexão que a atividade propicia estabelece uma ponte com um dos nossos objetos de conhecimento – o objeto “Reflexões sobre o prestígio social das palavras, com foco nas relações entre língua, sociedade e cultura” – que trata dos aspectos que interligam os pilares linguísticos, sociais e culturais.

Nesse caso, o fator de variação mais próximo dessa atividade é o social, uma vez que a atividade relaciona algumas palavras à luta negra e à religiosidade com descendência de África. Além disso, apresenta-se nesta atividade também o fator estilístico no que se refere ao monitoramento da língua quando usadas, paralelamente, palavras rebuscadas e o pouquíssimo uso das gírias.

Figura 07 – Exemplo de atividade sobre variação lexical entre línguas diferentes

3. Releia o trecho seguinte da crônica “Taboão dos Palmares”.

Com todo o respeito às ancestralidades, que a Mãe África me perdoe, mas mãe é aquela que cria, e o João e a Kika são filhos de Taboão da Serra, e não por acaso são nossos irmãos. Axé!

a. Qual ditado popular está presente nessa passagem?

É possível identificar o ditado “mãe é quem cria”.

b. O que é “Axé!” nesse contexto?

Nesse contexto, “Axé” não é o estilo musical, mas sim a saudação utilizada pelas religiões afro-brasileiras, como o candomblé, por exemplo.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 39)

A atividade trata de palavras de origens afrodescendentes e explica o contexto de uso em que elas ganham sentidos diferentes, na música e no candomblé. Vemos aqui o tratamento da variação lexical conforme a história e o contexto da palavra.

Assim como nas outras atividades, nesta é solicitada ao aluno a retomada de leitura de um fragmento da crônica “Taboão dos Palmares”, texto que também está presente na última análise. Apesar de não utilizar o texto completo, o LD seleciona um fragmento específico que traz em suas linhas algumas palavras passíveis de estudo lexical.

A partir da palavra “Axé”, de origem afro, a atividade faz a relação dela com duas comunidades existentes: a musical e a religiosa. Nesse sentido, ao citar uma religião com descendência de África, a atividade abre espaço para uma reflexão de variação lexical. Em África, a palavra “Axé” refere-se apenas à religião do candomblé. No Brasil, a mesma palavra pode se referir a coisas diferentes dependendo do contexto de uso.

Dessa forma, o trabalho com a variação lexical nessa atividade norteia-se não só a partir de aspectos sociais, mas também de aspectos geográficos. Nesse caso, podemos concluir que os fatores que influenciam a ocorrência da variação lexical são o fator de variação social e o fator de variação geográfico, com destaque para o primeiro.

Além disso, a análise corrobora um dos nossos objetos de conhecimento que também tem relação com aspectos geográficos: “Reconhecimento de processos lexicais referentes à variação linguística, com foco nos empréstimos e estrangeirismos, nos regionalismos e nas gírias”. Como o próprio objeto já expõe, nele é levado em consideração o estudo de processos lexicais que tenham foco nos regionalismos, além de outros.

Figura 08 – Exemplo de atividade sobre neologismo

2. Leia novamente este trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade.

Com que inocência demito-me de ser ser pensante, sentinte e solidário
eu que antes era e me sabia com outros seres diversos e conscientes
tão diverso de outros, tão mim-mesmo, de sua humana, invencível condição.

- a. A expressão se refere ao verbo “demitto-me”, o que permite demonstrar a maneira pela qual o eu lírico se demite de ser ele mesmo. Trata-se de uma expressão que poderia ser substituída pelo advérbio “inocentemente”. É possível questionar se ela é utilizada em sentido usual, no qual o eu lírico acredita mesmo agir com inocência, ou de forma irônica, dando a entender que o eu lírico não gosta de fazer tal ato, mas mesmo assim o faz.
- b. Que adjetivos ou locuções adjetivas são utilizados para que o eu lírico caracterize a si mesmo?
O eu lírico utiliza diferentes adjetivos ou locuções adjetivas para caracterizar a si mesmo, como “diverso”, “mim-mesmo”, “pensante”, “sentinte” e “solidário”.
- c. Observe a palavra “sentinte”. Ela não é encontrada em dicionários; portanto, trata-se de um neologismo. O que ela quer dizer? Escreva no caderno uma definição, sob a forma de um verbete de dicionário.

Resposta possível: Sentinte (adj): aquele que sente.

Neologismo é um fenômeno linguístico que consiste na criação de palavras novas, ou seja, na criação de palavras até então inexistentes em uma determinada língua.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 160)

Nessa atividade, é solicitada ao aluno a leitura de um fragmento do texto “Eu, etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade. A partir da leitura, é exposta ao aluno uma palavra que, no primeiro contato, pode causar um certo estranhamento, mas logo é requisitado que o aluno a defina com suas palavras.

Nesse caso, a palavra utilizada é um neologismo e foi formada a partir de uma outra palavra já existente. Apesar de não desenvolver o trabalho de formação de palavras, de certa forma fica implícito ao aluno esse aspecto. Além de apresentar uma palavra com características de um neologismo, a atividade poderia tratar junto ao aluno esse outro

conhecimento acerca da estrutura da palavra utilizada como exemplo. Isso agregaria ao aluno mais conhecimento sobre o processo de formação de palavras e a oportunidade de conseguir identificar um neologismo em outros contextos.

Dessa forma, podemos observar que a atividade faz uso do trabalho com o neologismo, tratando também de características de sinonímia entre duas palavras. No exemplo utilizado, a palavra *sentinte* é comparada à palavra *sensível*, uma vez que as duas se referem a uma pessoa que sente.

Por fim, podemos concluir que essa atividade está de acordo com um dos nossos objetos de conhecimento que contemplam o nosso primeiro objetivo específico. A partir das características voltadas ao processo de formação de palavras que os neologismos carregam, podemos relacionar essa atividade ao objeto “Reconhecimento dos processos de formação de palavras como fator de renovação linguística, com foco nos arcaísmos e neologismos”.

5.2.2 Constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação

Salientamos que esta subseção contribui com o propósito do objetivo (ii) - identificar as concepções de léxico presentes nos livros didáticos de português do ensino médio.

A categoria de análise 2 da nossa dissertação traz uma análise dos dados partindo da identificação da abordagem realizada pelos LD para o ensino do léxico. Para isso, ancoramo-nos em três tipos de abordagem que observamos estarem presentes nos dados da nossa pesquisa.

Dessa forma, as abordagens para o ensino do léxico presentes nos LD, utilizados nesta pesquisa como instrumentos geradores de dados, tiveram maior presença no que concerne ao trabalho com a estrutura da palavra, o contexto de uso e os aspectos de textualidade. Em outras palavras, quando observamos o trabalho com o léxico partindo da morfologia, do conhecimento de mundo e linguístico e dos aspectos textuais que formam a intencionalidade e o sentido de um texto, trata-se de abordagens diferentes para o ensino do léxico.

Portanto, para que pudéssemos realizar nossa análise da categoria 2, também fizemos a descrição das atividades, que correspondem ao que já explicamos nos parágrafos anteriores.

Figura 09 – Exemplo de atividade sobre intencionalidade e sentido

1. (Unicamp-SP)

- Pela milionésima vez, por favor, "se amostrar" não existe. Não pega bem usar uma expressão incorreta como essa.
- Ora veja, incorreto para mim é o que não faz sentido, "se amostrar" faz sentido para boa parte do país.
- Por que você não usa um sinônimo mais simples da palavra? Que tal "exibido"? Todo mundo conhece.
- Não dá, porque quem se exhibe é exibido, quem se amostra é amostrado. Por exemplo: quando os vendedores de *shopping* olham com desprezo para os meninos dos rolezinhos e moram no mesmo bairro deles, são exibidos. Eles acham que a roupa de vendedor faz deles seres superiores. Por outro lado, as meninas e os meninos dos rolezinhos vão para os *shoppings* para se amostrar uns para outros, e são, portanto, amostrados. Percebeu a sutileza da diferença?
- Entendo, mas está errado.
- Como é que está errado se você entende? Você não aceita a inventividade linguística do povo. "Amostrar" é verbo torto no manual das conjugações e "amostrado" é particípio de amostra grátis! Captou?

(Adaptado de Cidinha da Silva, *Absurdada*. Disponível em: <http://notarodape.blogspot.com/search/label/Cotidiano>. Acesso em: 22 maio 2019.)

Considerando que a comparação entre modos de falar pode ser fonte de preconceito, o exemplo citado por uma das personagens da crônica

- a) reforça o preconceito em relação às turmas de jovens de um mesmo bairro, com base nos significados de "amostrado" e "exibido".
- b) explicita o preconceito, valendo-se de "amostrado" e "exibido" para distinguir dois grupos de jovens do mesmo bairro.
- c) dissimula o preconceito e reconhece que "se amostrar" é, de fato, um verbo que não está de acordo com as normas gramaticais.
- d) refuta o preconceito e confirma o desconhecimento da regra de formação do particípio passado do verbo "se amostrar".

1. Alternativa b.

Fonte: Sette et al (2020, p. 35)

A atividade inicia-se na leitura de um texto intitulado "Absurdada", de Cidinha da Silva. O texto, apesar de parecer tratar de palavras entendidas como neologismo, na verdade tem características voltadas ao tratamento dos aspectos de textualidade, focando nos sentidos e intenções impressos no texto.

Além disso, é notório que a atividade busca também desmistificar o preconceito realizado nos usos de algumas palavras, como se observa na própria resposta da atividade, que cita o uso de palavras diferentes para distinguir dois grupos de jovens de um mesmo bairro. Nesse caso, a questão do preconceito linguístico é a abordagem de um tema que propicia a análise dos itens lexicais em um texto referente aos sentidos e intenções, o que remete às características de textualidade.

Dessa forma, a abordagem para o ensino do léxico presente nessa atividade é o trabalho com os aspectos de textualidade. Fica evidente o desenvolvimento dos sentidos e intenções a partir das escolhas dos itens lexicais para que o texto tivesse uma dinâmica focando principalmente na sua funcionalidade.

Figura 10 – Exemplo de atividade sobre textualidade

Lira XIV

Minha bela Marília, tudo passa;
A sorte deste mundo é mal segura;
Se vem depois dos males a ventura,
Vem depois dos prazeres a desgraça.
Estão os mesmos Deuses
Sujeitos ao poder do ímpio Fado:
Apolo já fugiu do Céu brilhante,
Já foi Pastor de gado.

[...]]

Ornemos nossas testas com as flores.
E façamos de feno um brando leito,
Frendamo-nos, Marília, em laço estreito,
Gozemos do prazer de são Amores.
Sobre as nossas cabeças,
Sem que o possam deter, o tempo corre;
E para nós o tempo, que se passa,
Também, Marília, morre.

Com os anos, Marília, o gosto falta,
E se entorpece o corpo já cansado;
triste o velho cordeiro está deitado,
e o leve filho sempre alegre salta.
A mesma formosura
É dote, que só goza a mocidade;
Rugam-se as faces, o cabelo alveja,
Mal chega a longa idade.

Que havemos de esperar, Marília bela?
Que vão passando os florescentes dias?
As glórias, que vêm tarde, já vêm frias;
E pode en...
Ah! Não, minha Marília,
Aproveite-se o tempo, antes que se vá.
O estrago de roubar ao corpo as forças
E ao semblante a graça.

GONZAGA, Tomás A. *Marília de Dirceu*.
Rio de Janeiro: Ediouro, 1997. p. 50-51.

5. Releia: "As glórias que vêm tarde, já vêm frias; / E pode enfim mudar-se a nossa **estrela**".

a) Pelo contexto, explique qual é o sentido da palavra destacada.

Que outra palavra com o mesmo sentido é usada na primeira estrofe?

5. a) Sorte, destino.

b) Fado.

Fonte: Sette et al (2020, p. 48)

Observamos que, assim como outras atividades presentes nesse mesmo LD, essa atividade também parte da leitura que o aluno precisa fazer de determinado texto. A atividade propicia ao aluno a reflexão sobre as relações de textualidade entre as palavras, gerando, assim, oportunidades de substituição entre elas, mantendo o significado.

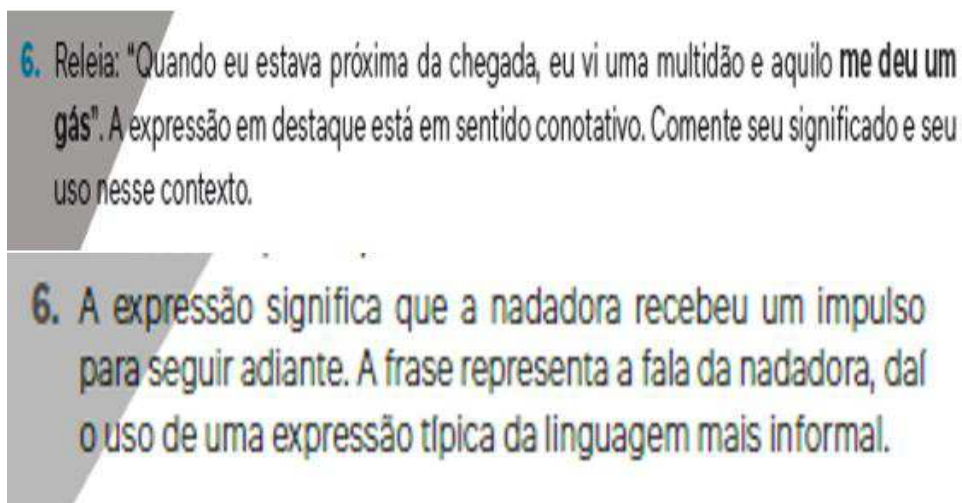
O texto sugerido ao aluno para que ele realize a leitura é o texto "Lira XIV", de Tomás A. Gonzaga. Apesar de a atividade solicitar ao aluno a releitura de apenas duas linhas do texto, de certa forma o aluno é obrigado a voltar ao texto completo para que possa responder à atividade. Esse processo de releitura e revisita ao texto possibilita ao aluno novas interpretações e novas reflexões sobre o sentido das palavras e a intenção do texto.

Percebemos que o trabalho com o léxico nessa atividade tem o seu maior foco na textualidade entre as palavras partindo de aspectos relacionados. A investigação que a atividade disponibiliza para que o aluno verifique no texto qual a palavra que é utilizada com o mesmo sentido de outra palavra destaca a necessidade de se utilizar a palavra correta para que o texto não perca o foco e assim perca também o sentido e a intenção. Além dessa comparação, também observamos que a atividade solicita ao aluno que interprete o sentido de determinada palavra que o autor quis imprimir no texto.

Dessa forma, inferimos que a abordagem desenvolvida nessa atividade está relacionada à reflexão das relações de textualidade, voltadas à organização e à funcionalidade do texto. Isso significa que o aluno desenvolverá o seu conhecimento sobre a intencionalidade

a partir da escolha de determinado item lexical, a funcionalidade e o sentido que cada palavra agrega ao texto e à organização como um todo do texto.

Figura 11 – Exemplo de atividade sobre ações cognitivas para usos lexicais



Fonte: Sette *et al* (2020, p. 106)

Novamente nos deparamos com uma atividade que necessita uma releitura. A releitura, porém, é de duas linhas que foram selecionadas em uma notícia escrita por Daniel Ottoni e que foi publicado no site “O tempo” no ano de 2019. No texto, é noticiado que uma nadadora profissional brasileira conseguiu o primeiro lugar em uma travessia de um lago que estava com suas águas em uma temperatura de 10 graus.

A notícia destaca não somente a vitória da brasileira em uma competição de maratona aquática, mas também enfoca as dificuldades que um atleta pode ter ao nadar em águas com temperatura tão baixas. No trecho selecionado para o desenvolvimento da atividade, que na verdade é uma fala da nadadora, fica evidente que a atleta já estava cansada em determinada etapa da competição e, ao ver as pessoas que estavam na linha de chegada, suas forças foram renovadas.

Nesse caso, a atividade destaca uma expressão com sentido conotativo e que foi pronunciado pela atleta. Esse trecho destacado pode ser comparado com o que expomos no parágrafo anterior, que, ao contrário da fala da nadadora, tem sentido denotativo. Sendo assim, para o desenvolvimento da atividade, o aluno precisará relacionar o uso linguístico ao tipo de linguagem, uma fala informal e uma linguagem figurada. A linguagem informal e não objetiva presente na frase para leitura possibilita a reflexão sobre os usos lexicais que fazemos em contextos diferentes.

Referente à expressão destacada na atividade “me deu um gás”, o contexto de uso foi adequado uma vez que algumas atividades aquáticas necessitam de cilindros de gás de oxigênio. O que a nadadora fez foi uma relação entre palavra e realidade, partindo de experiências que ela viveu e fazendo conexão com seu entorno físico e social. Em outras palavras, ela realizou uma organização mental com o que está em sua volta para que pudesse fazer uso dos itens lexicais.

Concluimos que essa atividade desenvolve uma abordagem de contexto de uso. É a partir de determinados contextos que o usuário da língua fará as escolhas lexicais de acordo com as necessidades e possibilidades que o momento e a sua mente permitem.

Figura 12 – Exemplo de atividade sobre escolhas lexicais utilizando a textualidade

3º encontro - Produção da versão definitiva

1. Reescrevam o texto mantendo apenas o que for essencial para contar a história. Usem marcadores temporais que assinalem o momento da narrativa, como **depois, naquela noite, mais tarde** etc. Tentem deixar apenas implícito o que aconteceu antes do momento narrado.
2. Releiam o que escreveram e analisem o vocabulário utilizado verificando se as palavras escolhidas são as mais adequadas para representar as emoções que vocês desejam expressar. Experimentem, por exemplo, usar alguma metáfora e discutam o efeito de sentido que esse recurso gera no texto.
3. Concluam o texto de maneira que ele tenha até 150 toques.

Fonte: Sette et al (2020, p. 125)

Nessa atividade, é proposta ao aluno a elaboração de nanocontos a partir do que acabara de estudar nos capítulos anteriores. Nesse exercício, sugere-se que o aluno finalize a sua produção, deixando-a em versão definitiva. Para isso, o aluno precisará avaliar o vocabulário utilizado e verificar se está de acordo com as suas intenções. Nessa atividade, é feita a abordagem com o trabalho do léxico a partir do registro lexical e da variação lexical, fazendo com que o aluno decida as melhores opções lexicais para a produção do texto.

Nesse caso, para que o aluno tenha êxito no que concerne à manutenção de boas interpretações do seu texto, o aluno precisará recorrer aos pressupostos da coesão e coerência para que ele possa organizar da melhor forma o seu nanoconto. Além disso, ao realizar uma reescrita de um texto, é necessário observar, além da sua estrutura, também a funcionalidade do texto.

A solicitação de reescrita e releitura do texto elaborado pelo aluno é bastante oportuna. Esse processo de revisitação à obra possibilita uma reflexão sobre todos os aspectos do texto, inclusive das escolhas lexicais. Nesse sentido, o trabalho com o léxico nessa atividade parte de ações não só cognitivas, mas também de processos que mantêm a organização, intenção e funcionalidade do texto.

Concluimos que o tipo de abordagem realizada pela atividade se refere ao contexto de usos lexicais e também ao trabalho com os aspectos principalmente da coesão e coerência, que têm por finalidade manter da melhor forma os sentidos e intenções que um texto pode proporcionar durante as interpretações feitas pelos seus leitores.

Figura 13 – Exemplo de atividade sobre criação de palavra

- 3. Segundo o narrador da crônica, o baile da vizinhança tocava uma “musicaria monótona”.**
- a.** Neologismo é uma palavra ou expressão inventada, ou, ainda, uma palavra já existente, mas empregada com atribuição de novos sentidos, para fins estéticos. Por que a palavra “musicaria” é um neologismo? Qual sentido é atribuído a essa palavra?
 “Musicaria” é um neologismo porque é uma palavra criada a partir do substantivo “música” e que não é encontrada nos dicionários, como as de uso corrente. Talvez o autor tenha juntado a palavra “música” com “porcaria”.
- b.** Qual efeito de sentido é produzido com o uso de “musicaria” para avaliar a música tocada no baile?
 O uso desse neologismo indica que o autor não apreciava esses “novos” gêneros musicais tocados na festa da vizinhança.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 47)

Nessa atividade, é abordado o tema do neologismo. Nesse caso, constatamos o trabalho com a estrutura da palavra, uma vez que o neologismo apresentado foi criado a partir de outra palavra. Além disso, a palavra foi retirada de uma crônica e o autor a utiliza para estabelecer sentido específico.

Apesar de a atividade abordar o estudo sobre a estrutura da palavra, não é indicado, porém, o processo pelo qual foi formado o neologismo. Esse processo fica subentendido por meio da indicação, feita pelo próprio LD, de que a palavra criada é derivada de outras duas; assim o autor pôde definir o sentido do neologismo.

A atividade poderia desenvolver uma reflexão mais ampla sobre a estrutura do neologismo a partir do seu sufixo, que é a parte que se destaca. Além disso, também poderia ser feita uma comparação com outras palavras que tivessem o mesmo processo de criação ou

não. Ademais, os sentidos que o neologismo pode imprimir no texto também poderiam ser refletidos indagando o aluno sobre quais os outros sentidos que a palavra criada carrega.

Os LD e o ensino devem trazer à consciência o conhecimento gramatical internalizado. É preciso assumir uma abordagem metacognitiva no ensino. Montar e desmontar palavras faz bem à aprendizagem. Reconhecer os sentidos dos sufixos é enriquecedor, os sentidos básicos e os efeitos de sentidos construídos no texto.

Por fim, observamos que a abordagem do léxico nessa atividade tem foco diretamente no trabalho com a estrutura da palavra, mesmo que de uma forma tímida, pois estuda a criação de uma palavra a partir de outras duas, e que no processo de formação também é adquirido o teor que uma das duas palavras de origem carrega.

5.2.3 Reflexões sobre os vieses de AL adotados no tratamento da variação lexical

Destaca-se nesta última categoria de análise a finalidade de contribuir para o nosso terceiro objetivo que é “(iii) detectar as perspectivas de análise linguística no livro didático a partir de exercícios que exploram a variação lexical”.

A última categoria de análise da nossa dissertação tem como propósito refletir sobre o viés de AL adotado pelo LD no tratamento dado ao estudo da variação lexical. Para isso, não diferente das outras categorias, também realizamos leituras, sistematizações e diversos procedimentos para que pudéssemos identificar o caminho para constituição dessa categoria.

Nesta categoria, realizamos nosso estudo a partir dos aspectos e características observadas nas atividades correspondentes a esta divisão de análise. Tais aspectos referem-se a três vieses que contemplam de maneiras diferentes o trabalho com a variação lexical: o viés dos estudos gramaticais; a flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística; e o viés que parte da análise de gêneros textuais a partir de reflexões linguísticas.

Nesse sentido, os vieses elencados nos possibilitarão verificar na atividade qual o foco para o desenvolvimento do trabalho com a variação lexical e fornecer ao aluno o conhecimento não somente acerca do léxico, mas também qual teoria é aplicada na abordagem desse tipo de variação.

Figura 14 – Exemplo de atividade sobre reflexão linguística

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional **decreta** e eu **sanciono** a seguinte Lei:

TÍTULO I
DOS DIREITOS E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE
CAPÍTULO I
DOS PRINCÍPIOS E DIRETRIZES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente.

Seção I
Dos Princípios

Art. 2º As políticas públicas de juventude são regidas pelos seguintes princípios:

I - promoção da autonomia e emancipação dos jovens;

II - valorização e promoção da participação social e política, de forma direta e por meio de suas representações;

III - promoção da criatividade e da participação no desenvolvimento do País;

IV - reconhecimento do jovem como sujeito de direitos universais, **geracionais** e singulares;

V - promoção do bem-estar, da experimentação e do desenvolvimento integral do jovem;

VI - respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva da juventude;

VII - promoção da vida segura, da cultura da paz, da solidariedade e da não discriminação;

VIII - valorização do diálogo e convívio do jovem com as demais gerações.

...

CAPÍTULO II
DOS DIREITOS DOS JOVENS

Seção I
Do Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil

Art. 4º O jovem tem direito à participação social e política e na formulação, execução e avaliação das políticas públicas de juventude.

Parágrafo único. Entende-se por participação juvenil:

I - a inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II - o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III - a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV - a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto.

Art. 5º A interlocução da juventude com o poder público pode realizar-se por intermédio de associações, redes, movimentos e organizações juvenis.

Parágrafo único. É dever do poder público incentivar a livre associação dos jovens.

Art. 6º São diretrizes da interlocução institucional juvenil:

I - a definição de órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude;

II - o incentivo à criação de conselhos de juventude em todos os entes da Federação.

Parágrafo único. Sem prejuízo das atribuições do órgão governamental específico para a gestão das políticas públicas de juventude e dos conselhos de juventude com relação aos direitos previstos neste Estatuto, cabe ao órgão governamental de gestão e aos conselhos de direitos da criança e do adolescente a interlocução institucional com adolescentes de idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

...

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2013/lel12852.htm. Acesso em: 21 jul. 2019.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO

GLOSSÁRIO

Secretariar: ordenar e publicação de decreto ou lei.

Geracional: que diz respeito às relações entre as gerações.

Sancionar: aprovar, confirmar, ratificar.



5. Nos diversos contextos de uma sociedade - científico, político, artístico, religioso etc. -, costumam circular textos com palavras e expressões específicas. Isso também acontece no contexto jurídico ou, em outras palavras, no discurso jurídico. Que exemplos do jargão jurídico se pode encontrar no Estatuto da Juventude?

5. Exemplos: sancionar, instituir, reger, inciso, artigo, estatuto, caput.

Fonte: Sette *et al* (2020, p. 26).

Nessa atividade, o trabalho é desenvolvido a partir de uma abordagem do léxico feita por meio do registro e da variação lexical/linguística. A atividade consiste em identificar palavras presentes no Estatuto da Juventude que são preferencialmente utilizadas no âmbito jurídico.

Apesar de a atividade pedir ao aluno apenas a identificação de algumas palavras específicas, é possível que seja desenvolvido o conhecimento acerca de características importantes de um gênero textual, uma vez que a atividade expõe ao aluno os usos lexicais em contextos semelhantes que correspondem a um mesmo gênero. A atividade também poderia se desenvolver a partir da investigação dos itens lexicais utilizados como resposta sobre a existência em outros tipos de gêneros.

Além disso, também poderia ser realizada uma reescrita do texto trocando as palavras identificadas por outras palavras que são mais utilizadas em outros gêneros textuais, mas que carregam um mesmo sentido. Dessa forma, seria desenvolvido também o processo de reflexão linguística, destacando os itens lexicais de textos diferentes.

Concluimos que nessa atividade é desenvolvido o trabalho do léxico através da reflexão linguística de uso de itens lexicais em tipos de gêneros diferentes, corroborando o nosso terceiro viés “análise de gêneros textuais a partir de reflexões linguísticas”.

Figura 15 – Exemplo de atividade sobre marcas de variação linguística

Um **cartaz** de uma campanha de conscientização é uma peça publicitária que pode ser afixada em locais públicos de grande circulação, como pontos de ônibus, assim como veiculada em mídias impressas e digitais, como jornais, revistas, *sites*, *blogs* e redes sociais. Em algumas redes sociais, os cartazes são adaptados para o formato de **card**, geralmente quadrado. O objetivo é convencer o leitor a mudar seu comportamento, aderindo à causa apresentada.

Além de cartazes, as campanhas de conscientização costumam contar com outras peças publicitárias. Confira abaixo:

O **filme** é uma peça publicitária audiovisual. Pode ser veiculado na televisão ou em *sites*, *blogs* e redes sociais.

O **fôlder** é uma peça publicitária impressa. Trata-se de um encarte dobrável, que costuma ser distribuído nas ruas e em locais públicos, como hospitais e escolas.

O **outdoor** é uma peça publicitária impressa. É afixado em placas de grande visualização, em locais de circulação pública, como as avenidas principais da cidade.

O **spot** é uma peça publicitária em áudio. É veiculado em rádio ou em *sites*, *blogs* e redes sociais.

7. Para conhecer mais como funcionam essas outras peças publicitárias, pesquise na internet por **spots** de campanhas de valorização do idoso. Nos áudios, analise os seguintes itens.

Respostas pessoais, de acordo com as pesquisas realizadas.

- a. A qual campanha o *spot* pertence? Qual é o seu objetivo? Quem a promove?
- b. Onde foi veiculado?
- c. Qual é o tempo de duração?
- d. Quantas pessoas participam do *spot*?
- e. O que elas dizem a respeito do tema da campanha?
- f. A fala das pessoas é clara ou há trechos de difícil compreensão?
- g. É possível ouvir bem o que as pessoas estão dizendo?
- h. As pessoas falam devagar ou rápido?
- i. O jeito que as pessoas falam é monótono ou é possível identificar mudanças na voz, de acordo com a intenção do que estão dizendo?
- j. A linguagem utilizada é formal ou informal?
- k. Você consegue identificar variações linguísticas, isto é, marcas que permitam perceber que as pessoas são de determinado local ou grupo social?
- l. Há o uso de outros elementos, como músicas de fundo e efeitos sonoros? Quais?

Fonte: Chinaglia (2020, p. 88)

Nessa atividade, é proposta ao aluno uma investigação acerca de um gênero textual que é o spot, semelhante ao cartaz. O aluno é solicitado a pesquisar algum material que esteja disponível na internet que possa ajudá-lo a desenvolver as demandas de análise estipuladas pela atividade.

Apesar de parecer que a atividade adota um viés de reflexão linguística a partir de gêneros textuais, na verdade ela trata de questões voltadas ao tratamento da variação linguística. No exercício da letra “k” da atividade em questão, é solicitado ao aluno que ele tente identificar marcas de variação linguística que determinem se a pessoa é de uma região específica ou se faz parte de algum grupo social.

Além disso, também é possível observar no exercício anterior à indagação acerca da linguagem utilizada no texto, se é formal ou informal. Dessa forma, entendemos que o viés adotado nessa atividade se refere à flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística.

Figura 16 – Exemplo de atividade sobre reflexão linguística em gêneros textuais

Produção

1. Para produzir a notícia, reúna-se novamente com o colega de pesquisa e, juntos, redijam a primeira versão do texto, atendo-se ao gênero discursivo e a seus elementos constitutivos (título, subtítulo, lide e corpo da notícia).
2. Para facilitar o processo de escrita, observem a seguir algumas dicas.
 - O título e o subtítulo devem ser atrativos e evidenciar o fato noticiado.
 - No primeiro parágrafo, apresentem um resumo do fato, respondendo às seguintes questões: o que aconteceu, com quem, quando, onde, como e por quê.
 - No corpo da notícia, escrevam detalhes a respeito do fato e incluam falas de pessoas envolvidas.
 - Ilustrem a notícia com uma fotografia.
3. Façam a revisão do texto.

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
DA EDITORA DO BRASIL

Fonte: Sette et al (2020, p. 113)

Nessa atividade, é sugerido ao aluno o desenvolvimento de notícias escritas sobre fatos recentes relacionados à participação da mulher na sociedade. Para produzir o texto, a atividade indica que o aluno se certifique da adequação ao gênero textual. Dessa forma, a atividade possibilita ao aluno o desenvolvimento de conhecimento acerca do léxico típico do gênero textual em questão.

A partir do conteúdo estudado no LD sobre produção de texto e os diversos gêneros discursivos e textuais, o aluno elaborará uma notícia levando em consideração a adequação linguística do gênero em questão. Além disso, o aluno precisará tomar consciência não somente do texto, mas também de todos os elementos constitutivos que compõem a notícia.

O trabalho desenvolvido nessa atividade refere-se à reflexão linguística e à linguagem, partindo da observação e produção textual de gêneros. Dessa forma, o aluno desenvolverá não somente a sua competência de escrita, mas também terá pleno desenvolvimento da sua competência leitora.

Além disso, concluímos que nessa atividade o trabalho com o léxico se desenvolve a partir do conhecimento que será propiciado ao aluno por meio dos itens lexicais relacionados ao gênero em questão, corroborando o nosso terceiro viés: reflexão linguística a partir de gêneros textuais.

Figura 17 – Exemplo de atividade sobre contextos de usos lexicais

Uma forma de socializar resenhas de livros são os **podcasts literários**. **Podcasts** são programas em áudio, difundidos na internet, que podem ser ouvidos por demanda, isto é, quando o ouvinte quiser. Neles, são abordados os mais diversos assuntos, como arte, cultura, educação, meio ambiente, política, literatura, entre outros. Os *podcasts* literários têm como foco avaliar, discutir e comentar obras literárias.

Que tal compartilhar a análise da sua obra favorita com mais pessoas, na forma de um *podcast* literário? Para isso, observe os passos a seguir.

1. Procure por *podcasts* literários na internet e escute atentamente alguns deles. Em cada um, identifique:
 - a. o tema do *podcast* e sua estrutura (seções, intervalos, vinhetas etc.);
 - b. a linguagem utilizada pelo apresentador (formal ou informal, uso de gírias e expressões regionais) e os elementos da fala do apresentador (entonação, ritmo etc.);
 - c. os comentários e argumentos utilizados pelo apresentador para se referir às obras literárias em pauta.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 56)

A atividade propõe que o aluno, a partir do conteúdo estudado sobre podcasts, reconheça e identifique em podcasts literários aspectos linguísticos utilizados pelos apresentadores, bem como a estrutura funcional desse tipo de podcast.

O trabalho com o léxico nessa atividade se destaca por meio do estudo sobre o tipo de gênero em questão. Por meio da investigação que o aluno realizará no podcast literário sobre uma obra literária de preferência do aluno, o desenvolvimento do conhecimento acerca do gênero discursivo abrangerá não somente a sua estrutura, mas também os aspectos linguísticos que permeiam esse tipo de gênero.

Nesse sentido, a variação linguística ganha espaço, uma vez que o aluno terá contato com usos lexicais de um podcast literário e assim poderá comparar, por exemplo, com uma crônica sobre a mesma obra literária de que o podcast trata. A exposição do aluno à diversidade lexical que um podcast pode carregar propicia o desenvolvimento também dos contextos de usos, a exemplo de gírias e expressões regionais, assim como a atividade já destaca.

Todas as demandas que a atividade exige para o seu desenvolvimento contribuem para que ela esteja de acordo com o segundo viés dessa categoria de análise, “a flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística”, uma vez que a atividade faz uso de obra literária, mas tenta encontrar nela marcas e características que contemplem a variação

linguística. Concluímos que o trabalho com o léxico ocorre por meio da variação lexical a partir de contextos de usos, como, por exemplo, formal e informal, gírias e expressões utilizadas em região específica.

Figura 18 – Exemplo de atividade sobre a relação entre gramática e léxico

1. Enem – 2019

Irerê, meu passarinho do sertão do Cariri,
Irerê, meu companheiro,
Cadê viola? Cadê meu bem? Cadê Maria?
Ai triste sorte a do violeiro cantadô!
Ah! Sem a viola em que cantava o seu amô,
Ah! Seu assobio é tua flauta de irerê:
Que tua flauta do sertão quando assobia,
Ah! A gente sofre sem querê!

Ah! Teu canto chega lá no fundo do sertão,
Ah! Como uma brisa amolecendo o coração,
Ah! Ah!
Irerê, solta teu canto!
Canta mais! Canta mais!
Prá lembrá o Cariri!

VILLA-LOBOS, H. *Bachianas Brasileiras n. 5 para soprano e oito violoncelos (1938-1945)*. Disponível em: <http://euterpe.blog.br>. Acesso em: 23 abr. 2019.

Nesses versos, há uma exaltação ao sertão do Cariri em uma ambientação linguisticamente apoiada no(a)

a) uso recorrente de pronomes.
b) variedade popular da língua portuguesa.
c) referência ao conjunto da fauna nordestina.
d) exploração de instrumentos musicais eruditos.
e) predomínio de regionalismos lexicais nordestinos.

1. Enem – 2019
A alternativa correta é a b. Na letra da música, o recurso usado para exaltar o Cariri é a variedade linguística popular, de modo que marcas de oralidade típicas ajudam a construir um cenário que remete a essa região. Como exemplo presente no texto, pode-se citar a supressão da pronúncia do “r” final em formas verbais infinitivas, como se vê em “querê” e em substantivos, como se nota em “cantadô” e “amô”.
Esta questão favorece a análise do fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (fonético-fonológico, lexical, sintático, semântico e estilístico-pragmático), e permite observá-lo em suas diferentes dimensões (regional, social e situacional, por exemplo). Assim, é possível compreender melhor a natureza viva e dinâmica da língua e refletir sobre as variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, almejando o respeito às variedades linguísticas e o combate aos preconceitos linguísticos.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 58)

Ao final de cada capítulo desse LD, existe uma seção de atividades intitulada “Enem e Vestibulares”. Essa seção busca expor ao aluno questões que foram utilizadas nos processos de seleção desses tipos de avaliação para ingresso em instituições de ensino superior.

A partir da leitura de um fragmento da letra de uma música de Heitor Villa-Lobos, a atividade requer do aluno a identificação dos recursos linguísticos que o autor utiliza. Paralelamente, a atividade também possibilita a investigação de variação linguística em todos os seus níveis, bem como as dimensões de variação que o fragmento de texto trata em suas linhas.

O trabalho com o léxico nessa atividade tem foco em praticamente todos os níveis da variação linguística e também apresenta alguns tipos (como, por exemplo, variação regional e social) que se enquadram à variação lexical. Inclusive, há a abordagem da gramática quando se enfatiza a regra ortográfica sobre os verbos na forma infinitiva, a letra “r” no final de cada verbo. Sendo assim, os temas sobre gramática e variação linguística são utilizados nessa

atividade para comparar duas formas de realização de um mesmo verbo, caracterizando uma reflexão sobre variedades de prestígio e estigmatizada.

Dessa forma, a atividade corrobora o segundo viés dessa categoria de análise, “a flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística”, pois, desde o título da seção fica evidente que as atividades possuem foco nos pressupostos dos estudos gramaticais e, além disso, também abordam os estudos referentes à variação linguística.

Figura 19 – Exemplo de atividade sobre estudos gramaticais e variação linguística

Analisando a linguagem do texto

1. b. Porque facilita a interação de diferentes leitores com o texto, visto que as regras da língua deveriam ser conhecidas por todas as pessoas com certa proficiência leitora. Também porque trata-se da apresentação de dados de uma pesquisa, e assim a linguagem formal confere mais confiabilidade às informações e análises apresentadas.

1. Compare a linguagem utilizada na letra da canção “Sorriso favela”, de Emicida, e na reportagem multimidiática da *ONU News*, e responda às questões seguintes:
 - a. Em qual dos textos se observa o uso da norma-padrão da língua? Explique.
Na reportagem multimidiática, observa-se o uso da norma-padrão. Na letra da canção, o autor utiliza uma variedade muito próxima da fala de moradores de comunidades.
 - b. Por que é feito o uso de norma-padrão na reportagem?
 - c. Em qual dos textos se observa o uso de marcas de oralidade? Cite exemplos.
Na letra da canção, há mais marcas de oralidade, como em: “nóiz tem o sol”; “O futebol, as mina e os banho de mangueira / As criança feliz”.
 - d. Por que o autor desse texto optou por um registro linguístico informal e mais próximo da fala? Para reproduzir discurso mais próximo da fala do dia a dia dos moradores de comunidades, conforme retratado na letra da canção.
 - e. Em sua opinião, é possível afirmar que, entre a canção e a reportagem, há um uso mais correto da língua por parte de um dos textos?
Resposta pessoal. É importante que o estudante chegue à conclusão de que a variação linguística utilizada na produção da canção foi escolhida para se adequar à situação comunicativa, assim como o uso da norma-padrão na reportagem. Assim, não há, nesses casos, uso mais correto da língua de um texto ou de outro, mas uso adequado da língua em cada uma das situações comunicativas.
2. Leia as informações do box a seguir.

Fonte: Chinaglia (2020, p. 105)

A atividade acima é norteadada pela leitura da letra de uma música do artista Emicida, intitulada como “Sorriso favela”, e de uma reportagem publicada pela *ONU News*. Os textos selecionados para leitura foram apresentados ainda nas páginas 96 e 97, respectivamente, do mesmo LD.

Nessa atividade, é possível observarmos o tratamento acerca de temas voltados ao estudo da gramática, mas também do estudo linguístico voltado às variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes como, por exemplo, o informal. Além disso, é observável também a reflexão linguística a partir de dois gêneros textuais diferentes em que são utilizadas linguagens e variedades linguísticas diferentes.

Nesse sentido, é possível identificar o trabalho com a variação linguística situada em contextos de usos e campos de estudos diferentes, ora no campo da gramática, ora em textos

que são utilizados em um contexto informal. Essa flutuação permite que o aluno consiga comparar as diferenças e possibilidades lexicais de que se pode fazer uso a partir do contexto e o que está ao seu redor, uma vez que a reflexão acerca de contextos formais e informais identifica registros linguísticos específicos.

É por meio desse aspecto de caminho de estudo, gramatical e variação, que identificamos o segundo viés dessa categoria de análise nessa atividade. Nesse viés, a atividade desenvolve uma mescla de tratamentos que, nesse caso, flutua entre os estudos gramaticais e a variação linguística.

5.3 Síntese analítica

A nossa análise percorreu por caminhos diversos para que pudéssemos contemplar as nossas categorias de análise, mas também, de uma forma plena, responder ao que nos propomos em nossos objetivos, que expomos ainda no capítulo de introdução desta dissertação.

Como explicamos no início deste capítulo, realizamos uma série de procedimentos que possibilitou a elaboração das nossas três categorias de análise: reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical (categoria 1); constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação (categoria 2); e reflexões dos vieses de AL adotados no tratamento da variação lexical (categoria 3). Em cada categoria, apresentamos três aspectos que as norteiam.

Em nossa análise, começando pela categoria “reflexões sobre os fatores de variação que influenciam a variação lexical”, observamos que, apesar de três fatores (geográfico, social e de estilo) terem ocorrido nessa categoria de análise, dois se destacam pela maior quantidade de ocorrências, a saber: os fatores de variação estilística e social.

Essa observação enfatiza a relação da variação lexical com os aspectos voltados aos gêneros textuais e às demandas sociais e espaços em que eles circulam. Além disso, há uma tendência nas atividades dos LD analisados em utilizar exemplos com foco nos aspectos culturais que estão interligados diretamente às causas e características sociais. Diferentemente, o fator de variação regional/geográfico tem seu espaço, porém mais reduzido.

Na nossa segunda categoria de análise, “constituição da abordagem do ensino do léxico e sua implicação”, em que destacamos três tipos de abordagens (estrutura da palavra, o contexto de uso e os aspectos de textualidade), também tivemos empate entre os aspectos

norteadores da análise. Dois dos três tipos de abordagens, contexto de uso e aspectos de textualidade, obtiveram a mesma quantidade de ocorrências.

Enfatizamos que nessa categoria se destaca também o desenvolvimento da reflexão linguística a partir dos sentidos e intenção que um texto pode carregar. Essa característica coloca os LD que utilizamos para realização das análises em uma posição de possibilitador desse tipo de reflexão, que é fundamental para o desenvolvimento linguístico do aluno.

Apesar de dois dos três tipos de abordagens terem o mesmo número de ocorrências, a abordagem a partir dos estudos da estrutura da palavra também tem seu espaço garantido. É de igual importância esse tipo de conhecimento, uma vez que o aluno pode aumentar seu vocabulário, seja por meio da evolução das palavras, seja através de criação de palavras, como, por exemplo, os neologismos.

Por fim, em nossa terceira categoria de análise, elaboramos três vieses em que é desenvolvido o trabalho com o léxico: o viés dos estudos gramaticais; o viés da flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística; e o viés que parte da análise de gêneros textuais a partir de reflexões linguísticas.

Nessa categoria de análise, mais uma vez tivemos a ocorrência de todos os aspectos que nortearam a realização da análise. Destacamos a maior realização da atividade utilizando o viés de flutuação entre os estudos gramaticais e a variação linguística. Como explicado anteriormente, esse viés tem foco em atividades que desenvolvem o trabalho com o léxico no campo da gramática ou da variação, seja separadamente ou junto.

Além disso, apesar do segundo viés dessa categoria de análise ter mais destaque, salientamos que os outros dois vieses – estudos gramaticais e análise de gêneros textuais a partir de reflexões linguísticas – também tiveram ocorrências. Isso quer dizer que os LD tentam tratar em suas páginas a variação através dos campos de maior destaque em que o léxico está inserido.

Observamos que, na análise realizada por meio das três categorias, os LD entregam em suas páginas um conteúdo diversificado e que busca contemplar todos os espaços possíveis para o estudo do léxico. Apesar de em alguns momentos os LD não desenvolverem a atividade de uma forma mais ampla, que poderia contemplar outras possibilidades de estudo, em outros momentos, essa lacuna é preenchida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossos objetivos, propomo-nos a investigar alguns temas acerca do trabalho com o léxico em LD com o intuito de compreender o tratamento dado à variação lexical nos LD que utilizamos como instrumentos analisáveis nesta dissertação. Elaboramos, então, três objetivos específicos para que, ao final da dissertação, tivéssemos êxito ao que nos propomos.

O primeiro objetivo específico, em que definimos o trabalho de analisar os objetos de conhecimento relativos às atividades propostas pelos livros didáticos que têm abordagem a partir da variação lexical, busca verificar o desenvolvimento da atividade utilizando os objetos de conhecimento como principal norteador para o bom andamento do trabalho com a variação lexical. Salientamos que os objetos de conhecimento apontados nesta dissertação foram inspirados e derivados dos objetos de conhecimento presentes na BNCC e que são direcionados ao estudo de diversos ramos entre a gramática e os estudos linguísticos, entre eles a variação lexical.

O nosso segundo objetivo específico refere-se às concepções de léxico. Nele, objetivamos identificar as concepções de léxico presentes nos livros didáticos de português do ensino médio. Para isso, ancoramo-nos nas concepções de léxico de Neves (2020), que apresentamos ainda no capítulo teórico desta dissertação. De acordo com o autor, as concepções de léxico, elaboradas por ele, tratam do léxico não somente de uma forma razoável, mas também de maneira mais profunda, esmiuçando o léxico desde a sua estrutura em um nível da palavra, atravessando também questões cognitivas no que se refere ao contexto de uso, atéo entendimento da dinâmica lexical por meio das relações de textualidade de um texto.

Em nosso último objetivo específico, propomo-nos a analisar as perspectivas de análise linguística no LD a partir de exercícios que exploram a variação lexical. Para isso, embasamo-nos nas perspectivas de AL elaboradas por Bezerra e Reinaldo (2020), que têm como finalidade verificar qual dos prismas que os LD adotam no que concerne aos estudos linguísticos; no nosso caso, levamos em consideração o estudo da variação lexical. Os três tipos de perspectiva permitem observar de que forma é desenvolvido o trabalho linguístico nas atividades dos LD, bem como sintetizar quais as abordagens desenvolvidas nelas: gramática; variação; ou reflexões linguísticas, com destaque para os usos reais da língua.

Nesse sentido, contemplando o nosso primeiro objetivo, concluímos que os objetos de conhecimento presentes nos LD têm contribuição direta para o desenvolvimento do conhecimento lexical do aluno. Levando em consideração as reflexões possibilitadas por meio

dos quatro objetos que delimitamos nesta pesquisa, fica evidente que os LD se empenham no combate ao preconceito linguístico e na disseminação da diversidade linguística como matéria formadora.

Além disso, a abordagem da variação lexical nas atividades dos LD tem sido muito diversificada buscando sempre contemplar os vários ramos pelos quais se pode estudar a variação. Estudos voltados à estrutura da palavra, mais especificamente formação de palavras, bem como à variação linguística (por meio de gírias, estrangeirismo e regionalismo) e o tratamento linguístico de gêneros textuais, estiveram presentes nas atividades com abordagem na variação lexical. Apesar disso, ganham destaque nos exemplos das atividades as reflexões linguísticas realizadas sobre o prestígio social das palavras a partir das relações entre língua, sociedade e cultura.

No que concerne às concepções de léxico presentes nos LD, observamos a presença de todas as concepções elencadas por Neves (2020): concepção estrutural; cognitiva; e textual-interativa, mantendo a linha ou o mais próximo possível dos pressupostos de cada uma das concepções. Em outras palavras, entendemos que os LD tentam passar para o aluno um conhecimento sistematizado que parte da palavra para o texto e vice e versa, focando nos processos de constituição do texto por meio de ações cognitivas, de organização e de comparação.

No entanto, podemos também concluir que, nos LD analisados nesta pesquisa, é possível identificar uma concepção em destaque, que é a concepção cognitiva. Ou seja, as atividades, nesse caso, focaram nas experiências linguísticas a partir do entorno físico, a partir do contexto de uso. Dessa forma, essa concepção possibilita o conhecimento da relação entre palavra e realidade, fazendo com que o aluno compreenda os usos lexicais de acordo com o contexto em que ele se encontra, desenvolvendo assim a sua competência não só leitora, mas também de escrita, bem como aumentando o seu arcabouço linguístico e inserindo-o em espaços antes inocuados.

Referente às perspectivas de AL nos LD (conservadora, conciliadora e inovadora), elaboradas por Bezerra e Reinaldo (2020) e apresentadas nesta dissertação, observamos que há a presença das três nas atividades dos LD utilizados para análise nesta pesquisa. Ganham relevância também a diversidade e dinamicidade que os LD entregam nas atividades, buscando sempre o melhor aproveitamento.

Não obstante, a perspectiva conciliadora destaca-se por ter uma maior ocorrência nas atividades; é por meio disso que as atividades dos LD também se caracterizam como dinâmicas e diversas. Nessa perspectiva, são postos em paralelo (ou não) os estudos acerca da

gramática tradicional e os estudos linguísticos contemporâneos, tratando de ambas as abordagens em uma mesma atividade ou separadamente. Apesar disso, como dito anteriormente, também houve ocorrências de atividades focadas unicamente nos estudos gramaticais ou nas reflexões linguísticas que correspondem às perspectivas conservadora e inovadora, respectivamente.

No geral, concluímos que os LD aqui analisados desenvolvem o trabalho com a variação lexical levando em consideração o conhecimento do aluno. Isso fica perceptível quando analisamos os tipos de atividades que se destacaram nas análises. Temas relacionados aos elos entre língua, sociedade e cultura, bem como os contextos de usos em que é possível relacionar palavra e realidade e ainda a abordagem de teorias sem que uma se sobreponha à outra. Tudo isso corrobora o que já tínhamos explanado em nosso capítulo teórico.

Por fim, destacamos a necessidade de tratar a variação lexical não somente por um viés de substituição de palavras, sinônimos para ser mais exato, mas de estudá-la como ferramenta formadora de leitores, de escritores, de cidadãos, de usuários da língua, de doutores dos usos linguísticos em contextos diferentes e geradores de sentidos e intenções múltiplas em seus textos. É dessa forma que o estudo da variação lexical tem que ser.

REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. Lexicologia: uma entrevista com Ieda Maria Alves. *ReVEL*, v. 9, n. 17, São Paulo, 2011.

ANTUNES, I. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo/Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível* – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, M. A. F. de.; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. de. *Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus Gêneros discursivos e análise linguística*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 268–281, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8659728>. Acesso em: 3 out. 2021.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* – São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, F. P. *et al. Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

BASSANI, P. K. L. O estudo do léxico nas aulas de Língua Portuguesa: estratégias de ensino e reflexões sobre prática docente. *Dissertação*. Universidade Federal Paulista. Assis-SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192614/bassani_pkl_me_assis.pdf?sequen ce=3&isAllowed=y. Acesso em: 21 de out. 2022.

BATISTA, R. O. *A palavra e a sentença: estudo introdutório*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* – 2.ed. – Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande/PB: EDUFCG. Disponível em: <https://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/analise-linguistica/> Acesso em: 03/06/2021

BIDERMAN, M. T. C. *Dimensões da palavra*. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, 1998.

BIDERMAN, M. T. C. A estruturação do léxico e a organização do conhecimento. *Letras de hoje*. Porto Alegre, PUCRS, v.22, n.4, p.81-96, dezembro de 1987. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+estrutura%20do+l%C3%A9xico+e+a+organiza%C3%A7%C3%A3o+do+conhecimento&btnG= Acesso em: 05/10/2021

BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>
Acesso em: 26/05/2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Introdução. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. K. S. *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

CARDOSO, B. C. S. *A variação diatópica no dicionário escolar*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015

COELHO, I. L. *et al. Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

CHINAGLIA, J. V. *Linguagens em interação: língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: IBEP, 2020.

DARGEL, A. P. T. P. *A utilização do dicionário no ensino do léxico*. Ave Palavra (UNEMAT), v.6, 2005. p.58-68.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. J. *Práticas de língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

FARACO, C. A. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, p.21-50, 2015.

FARACO, C. A; ZILLES, A. M. S (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

FAVERO, Teresinha Oliveira. *Lexicologia em sala de aula*. Cadernos do IL. Porto Alegre. RS. N. 10 (jul. 1993), p. 153-167, 1993. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/247914/000209670.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 de out. de 2022.

FERREIRA, H. M; VIEIRA, M. S. P. O trabalho com o léxico em sala de aula: desafios para o ensino de língua materna. *Revista Letras Raras*, vol 2, nº 2, 2013. p.19-33. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/185>
Acesso em: 21 de out. 2022.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W (org.); ALMEIDA, M. J [et al]. *O texto na sala de aula*. – 1.ed. – São Paulo: Ática, 2011. p.47-61.

GONZÁLEZ, C. A. Práticas pedagógicas em uma perspectiva de pedagogia da variação linguística. *Tese*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo-RS, 2018.

GONZÁLEZ, C. A. Variação linguística em livros de português para o EM. In: ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília. *Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*(INEP), 2007.

INDURSKY, E A. *Quantificação na análise do discurso: quantidade equivale a qualidade?* D.E.LTA. — Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 6, n.1, São Paulo, 1990. p. 19-40.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LIMA, R. J. Variação linguística e os livros didáticos de português. In: MARTINS, M. A; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p.115-131.

LORENZO, C. O consentimento livre e esclarecido e a realidade do analfabetismo funcional no Brasil: uma abordagem para a norma e para além da norma. *Revista Bioética* [en linea]. 2007, 15(2), 268-282[*fecha de Consulta* 25 de Noviembre de 2021]. ISSN: 1983-8042. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=361533246010> Acesso em: 25/11/2021

MASCARENHAS, S. A (org.). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

MINAYO, M. C. S (org.); DESLANDES, S. F; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. – 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NEVES, H. *Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018*. 2020. Tese(Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://attena.ufpe.br/bitstream/123456789/37698/1/TESE%20Jos%C3%A9%20Herbert%20Neves%20Florencio.pdf> Acesso em:13/04/2021

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. *Se liga nas linguagens: português*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PAIVA, A. M (edit.). *Ser protagonista: a voz das juventudes: língua portuguesa: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2020.

POLGUÈRE, A. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais*. Tradução de Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A (orgs.). *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. Disponível em: https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-de-portugues-multiplos-olhares.html Acesso em: 24/10/2021

REINALDO, M. A. G. M. O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil, In: - *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*,8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, pp. 229-241. Disponível em: http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/clunl/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/229_242.pdf Acesso em: 09/10/2021

REY-DEBOVE, J. *Léxico e dicionário*. Trad. de Clóvis Barleta de Moraes. São Paulo: Alfa, 1984. p.45-69.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 7ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

SETTE, G. *et al. Interação português*. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. *Educação e Realidade*, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SUASSUNA, L. *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. V. 26, n. 1. Florianópolis : Perspectiva, 2008. p. 341-377.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*.8. ed.São Paulo: Ática, 2007.

VILLALVA, A; SILVESTRE, J. P. *Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do português*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZILLES, A. M. S; FARACO, C. A. (orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.